فى

مناهج البحث التربوى

د. مصطفى رجب

أستاذ أصول التربية

عميد كلية التربية بسوهاج

جامعة جنوب الوادى

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

تسعى هذه الصفحات إلى تقديم أهم مناهج البحث التربوى شائعة الاستخدام إلى الباحثين والدارسين فى المجال التربوى بصورة ميسرة، وقد أتبعناها بقائمة للرسائل الجامعية التى أجيزت فى تخصصنا (أصول التربية) فى كليات ومعاهد التربية فى مصر كافة بإستثناء ثلاث كليات لم يتيسر لنا - وقت طبع الكتاب- الحصول على الرسائل الخاصة بها، وهذه الرسائل - الماجستير والدكتوراه- هى التى أجزيت من بدء الدراسات العليا التربوية فى كل كلية إلى عام ١٩٩٦ (وقت إعداد مسودة هذا الكتاب). وقد أعجلتنا ظروف طباعة الكتاب عن تحديثها فنأمل أن يتاح لنا ذلك فى طبعة تالية.

ولا ندعى كمالاً، فالكمال لله وحده، جلا وعلا، وإنما هذا غاية الجهد، ووسع الطاقة. وما التوفيق إلا من عند الله.

مصطفى رجب

إهــداء

إلى الذين لاينجحون ويؤذيهم أن ينجح الناس.

إلى الذين يتشدقون ويتفيهقون ويهرفون بما لايعرفون.

لعلهم يفيئون - مرة !! - إلى نفوسهم ويصدقون.

ولعلهم يقولون - مرة !! - كما يفعلون.

فقد كبر مقتاً - عند الله !! - أن يقولوا مالا يفعلون.

ولعلهم يدركون - ولو مرة! - أن العدل أجدر أن يدوم.

وأن جرح الجور قريب الغور، ونار الخلفاء سريعة الإنطفاء.

مصطفى رجب

الفصل الأول

متطلبات البحث فى مجال التربية وعلم النفس

تهدف كليات التربية وغيرها من الكليات والمعاهد المناظرة إلى إعداد المعلم أكاديمياً وثقافياً وتربوياً على المستوى الجامعى أو العالى، سواء بالطريقة التكاملية المتمثلة فى منح الملتحقين بها درجة البكالوريوس أو الليسانس فى المجال العلمى أو الأدبى الممزوج بالتربية، أو بالطريقة التتابعة التى تعتمد على منح الراغبين فى العمل بالتدريس أو الذين يعملون بالفعل فى مجال التدريس دبلومات فى التربية.

ولا تقتصر مهمة هذه الكليات والمعاهد على الوظيفة التعليمية المتمثلة فى إعداد الكوادر الفنية، بل تقوم هذه الكليات والمعاهد بعقد دورات تدريبية قصيرة لتأهيل المعلمين فى حقل التعليم، كما تقوم كليات التربية بالتأهيل التربوى والتكميلى لمدرسى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

وبجانب الوظائف السابقة تقوم بعض الكليات والمعاهد بإعداد وتأهيل طلاب الدراسات العليا للحصول على دبلومات، أو القيام بالأبحاث التربوية الأكاديمية والميدانية للمساهمة فى علاج بعض القضايا التربوية، ويدرس الطالب فى هذه المجالات- سواء من خلال المقررات التى يدرسها أو التوجيهات التى تقدم له من المشرفين على بحثه- كيفية السير فى البحث.

ويوجد شبه اتفاق على الإجراءات التى ينبغى أن يقوم بها الباحث لدراسة أى مشكلة جديدة تتفق مع ميوله واستعداداته الخاصة، حيث يجمع الباحثون- منذ اتسام البحث العلمى بالدقة والموضوعية- على إتباع الإجراءات التالية:

١ -- تحديد مشكلة البحث بصورة لاتجعلها تافهة نتيجة ضيق مجالها، أو ضخمة نتيجة إتساع هذا المجال، وأن تكون التكلفة وكذلك الوقت اللازم لبحثها مناسبين لظروف الباحث كما يجب أن تكون البيانات والمعلومات اللازمة لها ميسورة الحصول عليها.

٢- ترجمة المشكلة إلى تساؤلات أو إجابات محتملة تكون في صورة بناء افتراضي أو فروض تمثل نقطة البداية من انطلاقة الباحث في الإطار النظري للبحث إلى المسح أو التجريب الميداني أو العقلي للإجابة على هذه التساؤلات، أو التأكد من صحة أو خطأ الفروض.. ويشترط في تحديد التساؤلات أو صياغة الفروض: وضوح الأبعاد، البساطة، إمكانية الإجابة عليها أو اختيارها، وعدم التحيز للجوانب الإيجابية فيها.

٣- الملاحظة والمعاينة وجمع المعلومات وإجراء التجارب، حيث يسلك الباحث في هذا الاجراء السبل التي يستطيع من خلالها الإجابة على تساؤلاوته أو التأكد من صحة أو خطأ فروضه، ويتطلب ذلك من الباحث أن يلخص البيانات التي حصل عليها وينسقها في صورة جداول أو بطاقات منفصلة بصورة يستوعبها عقله، ويستطيع من خلالها الكشف عن العلاقات التي تربط بعض هذه المعلومات ببعض، وأيضاً بينها وبين الاجراءات الإساسية للبحث.

٤- استخلاص النتائج ويتم في هذه الخطوة الإستفادة من تلخيص المعلومات وتنسيقها في وصف المعلومات وتحليلها، وقد تتطلب طبيعة بعض الأبحاث الاعتماد على الإحصاء لمعرفة الخواص الإحصائية للظاهرة المدروسة.

٥- تفسير النتائج للوصول إلى التعميمات والقوانين والنظريات.. وفي هذه الخطوة يلاحظ الباحث أن النتائج المترتبة على استخدام الأساليب الإحصائية عبارة عن أرقام صماء قد لاتعبر على شئ، ومن ثم فإنها في حاجة إلى الفطنة لتحويل هذه النتائج وأرقامها إلى تفسيرات يمكن التعميم في ضوئها.

وقد يتطلب الأمر من الباحث إعادة التجريب، أو مقارنة النتائج التي توصل إليها بنتائج دراسات سابقة قبل قيامه بالتفسير وكتابة تقرير الرسالة.. أي أنه لايقتصر على استخدام الأساليب الإحصائية في استخلاص النتائج، بل قد يستخدمها في تقويم ما توصل إليه من نتائج.

مشكلات البحث فى مجال التربية وعلم النفس:

على الرغم من الاتفاق بين الباحثين علـى الإجـراءات السـابقة إلاَّ أن المشـرفين وأعضاء لجان المناقشة والمحكمين للأبحاث والفاحصين لأبحـاث الترقيـات وغـيرهم مـن المهتمين بالبحث يؤكدون أن بعض الباحثين يحيدون عنها فينغمسون فى نقل مـاكتب عن موضوعاتهم دونَّ تحرى الدقة أو الأمانة العلمية.. وحتى إذا كتب لبعض الأبحاث الخروج إلى حيز الوجود فإن الشكوى تتردد من جانب الباحثين أنفسهم بعدم الأخـذ بنتائجها، وإنها سجينة الرفوف، ومأوى الحشرات، أو بعدم جدواها من قبل القائمين والمشرفين على التخطيط وصنع القرارات والمنفذين. وهذا يؤدى إلى إهـدار الجهـود، وفقد فى الأموال المنفقة على هذه الأبحاث.

وفى الحقيقة لايمكن إنكار تجاهل المسئولين لنتائج الأبحـاث، غير أن المدقـق فـى هذه الأبحاث سيجد أن السبب فى عدم الأخذ بنتائجها راجع الى: ضعف التفاعل بين البحـث والجوانـب التـى يمكـن أن تطبـق فيهـا نتائجـه، واضطـراب مفهـوم البحــث الـتربوى، وغيـاب السياسـات والخرائـط البحثيـة، وغيـاب نظـام الأولويــات، هــذا بالإضافة إلى بعـض المشـكلات العلميـة الحادثـة فـى تنفيـذ البحـث الـتربوى وتطْبيـق نتائجه: كعدم اكتساب طـالب البحـث للمهـارات البحثيـة علـى اختـلاف أنواعهـا، وعدم تنظيم البحوث، وضعـف التمويـل، وصعوبـة التوصـل إلى بيانـات ومعلومـات دقيقة. وبصورة أكثر تحديداً يمكن حصر بعض مشكلات البحـث فـى التربيـة وعلـم النفس فى التالى:

أولاً : المشكلات الأكاديمية:

تتوقف علاقة الباحث بالواقع على معرفته ومدى فهمه واسـتيعابه لقضايـا هـذا الواقع، ثم القيام بالتحليل والبحث عن المرتكزات التى يرتكز عليها بحثه، ثم مقارنـة بين هذه الأصول التـى توصـل إليهـا والواقـع الـذى يبحثـه بهـدف النقـد والمفاضلـة والاختيار من بين هذه البدائل التى تساعده على الاجتهاد والإبداع.

ولما كان البحث فى مجال التربية وعلم النفس يُعد "عملية فكرية منظمة من أجل تقصى الحقائق فى ميدان التربية والتعليم وتناول قضاياه ومشكلاته بمنهجية وعلمية بهدف إضافة معلومات جديدة وإثراء المعرفة والوصول إلى حلول للمشكلات التعليمية أو نتائج صالحة للتعميم فى القضايا التعليمية"[١].

وأيضاً لّما كان البحث فى مجال التربية وعلم النفس موجهاً لحل مشكلة ما، أو اكتشاف علاقات السبب والأثر بين المتغيرات، ومؤكداً على أهمية تطوير التعميمات والمبادئ أو النظريات، ومبنياً على الخبرة القابلة للملاحظة أو الأدلة التجريبية، والملاحظة والوصف الدقيقين، وشاملاً لجمع المعلومات من مصادرها، ومؤسساً على التخطيط وعدم الموائمة، والخبرة والموضوعية والتحرى والنشاط الدؤوب الخالى من الاستعجال، والشجاعة وعدم العجلة فى التفسير[٢]، لذا فمن المتوقع أن التهاون فى أى جانب من هذه الجوانب سيترتب عليه العديد من المشكلات الأكاديمية.. منها:

(١) يسيطر على الفكر التربوى ما يمكن أن نطلق عليه تجاوزاً "الفولكلور التربوى" وهو ما يتمثل فى التراث الفكرى عن التربية الذى تراكم عبر العصور، والذى يتحكم بدرجة أو أخرى فى كل ما يتعلق بالتربية.

إن هذا التراث يوجه أهداف عمليات التعليم، وسلوك المدرس داخل الحجرة الدراسية، وطريقة تصرف الادارة التعليمية، وأسلوب التلميذ فى تلقى العلم، ونظرته إلى التعليم. وهذا التراث الذى تكون عن طريق الخبرة التى لم تخضع للطريقة العلمية فى التجريب والاختبار يقاوم مقاومة عنيفة ما تقدمه أساليب البحث العلمى المضبوطة المقننة لأن تغيير العادات الفكرية شئ صعب، وتقبل الحلول الجاهزة أيسر من أعمال الفكر وتكلف الجهد فى البحث.

(٢) ويكمل النقطة السابقة معوقات الواقع الفعلى التى تتمثل فى السياسات التعليمية والضغوط الجماهيرية على التعليم، إذ ترتبط التربية عادة بالخدمات التى

تقدمها الدولة واعتبار التعليم واجباً من الواجبات الملقاه على عاتقها، والآباء يريدون لأبنائهم وجبةتعليمية محددة كلما كانت أسرع وأقل تكلفة وأكثر مناسبة لبلوغ الهدف كانت أفضل.. لهذا تأتى الشهادات معلماً من معالم النظم التعليمية، والدولة التى تنفق على التعليم تجد فى الامتحانات والشهادات وصفة سريعة للاستمرار فى تأدية خدمة التعليم للناس وإجراء حساباتها بشأن الأفواج الدائمة للتدفق من التلاميذ.

(٣) عدم وجود الجو العلمى الذى يستثير الباحثين بالأفكار التى تبنى عليها أبحاثهم ويشبع طموحاتهم ونقص المهارات البحثية والخلفية العلمية الجيدة لدى الكثير من الباحثين مع عدم وجود التدريب الكافى على الأعمال البحثية التصميمات التجريبية وتحليل المعلومات.. كل هذا يسهم بجانب تدخل الأهواء فى الحكم على الأبحاث وتقويمها مما يصبغها بالصبغة المحلية والعزلة عن المجتمع العلمى الكلى للدولة، وهذه المحلية تؤدى إلى جعل الأبحاث "بعيدة عن النقد العلمى الذى يراها على البعد فى إطار النظرة الشاملة للعلم الإنسانى"[٣]. وهذا من شأنه إعاقة سبل الكشف عن اصحاب هذه الأبحاث وإعادة تأهيلهم للبحث العلمى.

(٤) نقص الخلفية النظرية (الفلسفية) المتعمقة لدى الكثير من الباحثين، ومن ثم يصعب عليهم تحديد مشكلة ابحاثهم بوضوح، أو عجزهم عن صياغة أهداف أبحاثهم بدقة أو عدم قدرتهم على تحليل النتائج بعمق وشمول، أو عدم وضوح حدود أبحاثهم، أو المبالغة فى تعميم النتائج.. والباحث إن لم تتوفر لديه هذه النظرة الشمولية يعصب عليه الإتيان ببحث موزون مترابط متسق النتائج، كما أنه إذا قام باحث آخر بتطبيق أدوات البحث على نفس المجتمع ولم يصل إلى نفس النتائج ضعفت ثقته بالبحث وأحجم عن إعادة الكرة والتجريب من جديد[٤].

(٥) استخدام أدوات ومقاييس فى جمع البيانات لا تتسم بالموضوعة أو الصدق أو الثبات وتنقيصها الدقة والوضوح والشمول، أو استخدام أساليب إحصائية مبالغ فيها بشكل أكثر مما يتحمله البحث مما ينعكس أثره على العمق فى البحث والإثراء

النظرى لنتائجه، "فمن المعروف أن الأرقام وحدها هى وسيلة فقط وإن وجودها واستخدام الإحصاء المعقد لتفسيرها لايضمن مطلقاً التوصل إلى تحليلات واستنتاجات دقيقة، أما الإطار المرجعى للباحث ونظرته النوعية Qualitative للأمور وسعة إطلاعه وإلمامه بالمجالات التى تحتويها التربية من فلسفة وأصول هى التى تمكن الباحث من تفسير نتائج بحثه وتوظيفهما"[٥].

(٦) عدم توافر المراجع والدوريات العلمية، وأيضاً عدم توافر التقنيات العصرية أو القصور فى إعداد وتأهيل الباحثين لاستخدام الأجهزة والوسائل الخاصة بهذه التقنيات.

(٧) إتسام الكثير من الأبحاث فى مجال التربية وعلم النفس بالفردية فى الجهد والهدف، حيث تنشأ أغلب البحوث من اهتمامات الباحثين أنفسهم مستهدفين فى النهاية حصولهم على درجة الماجستير أو درجة الدكتوراة، فهذا هو الغاية والمرام بالنسبة لكل باحث، وفى أغلب الأحوال يتم وضع هذه البحوث فى أدراج المكتبات وعلى رفوفها، وقلما تصل نتائجها إلى الجهات التنفيذية المسئولة عن تطبيق نتائج هذه البحوث.

كما يلاحظ عند اختيار موضوعات هذه البحوث إنها غالباً ما تتم- أيضاً- على المستوى الفردى دون أن تكون هناك سياسة مرسومة للبحث داخل القسم أو الكلية بشأن البحث التربوى وتطويره، وقد نتج عن ذلك مشكلات كثيرة منها أن يعالج بحثان موضوعاً واحداً فى كليتين مختلفتين دون أن تدرى أى كلية منهما أن الموضوع تُنوول أو يُبحث فى مكان آخر، وقد ساعد على ذلك القصور الشديد فى توثيق البحوث التربوية والإعلام عنها وعن نتائجها.

(٨) ويتصل بالمشكلة السابقة التعتيم والسرية التى قد يفرضها بعض الباحثين أو مشرفوهم على الأبحاث فى مجال التربية وعلم النفس، حيث توجد صعوبة فى

التعرف على الأبحاث المسجلة أو الأبحاث التى لم تسجل بعد، ويؤدى هذا التعقيم إلى عدم قيام نوع من التعاون والإتصال بين الباحثين، وفى الغالب يؤدى هذا التعتيم إلى ضغوط نفسية على الباحثين بالإضافة إلى تكرار نفس الجهود، وبحث نفس الموضوعات.

(٩) وتشكل لغة البحث صعوبة أكاديمية حيث يُطالب الباحث بكتابة بحثه باللغة القومية فى نفس الوقت الذى يرجع فيه إلى العديد من المراجع والدوريات الأجنبية مما يدفعه إلى الترجمة التى يغلب عليها فى كثير من الأحوال الحرفية مما يفقدها التواصل مع لغة بحثه.. وفى بعض الأحيان يجد الباحث نفسه تحت ضغوط نفسية وإجتماعية تفرض عليه ضرورة تزويد قائمة بحثه ببعض المراجع الأجنبية فى نفس الوقت الذى يكون فيه غيره مؤهلاً للترجمة فيضطر إلى نقل اقتباسات الغير من المراجع الأجنبية ونسبة ترجمتها إلى نفسه مما يفقد الباحث مصداقيته مع نفسه ومع الآخرين.

ثانياً: المشكلات المتصلة بجدوى الأبحاث:

لا تقتصر المشكلات التى تواجه البحث فى مجال التربية وعلم النفس على المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعدم إجادة متطلبات البحث، أو عدم تدريب الباحثين على مهارات البحث، أو التعقيم أو عدم وجود خطط وخرائط بحثية تخدم الأقسام والكليات المتشابهة، ولكن توجد مشكلات أخرى ترتبط بتقدير نتائج هذه الأبحاث وحجم الاستفادة منها، ومن بين هذه المشكلات:

(١) الانفصال بين مراكز البحث التربوى ومؤسسات التطبيق، وهذا المعوق يقف حائلاً فى وجه الإهتمام بالبحوث التربوية والنفسية. فالمؤسسات التى تدرك أن ما تصنعه له أهميته فى السوق تقوم بإنتاج الكثير منه، وهذا بدوره يؤثر فى زيادة كفاءة الصناع، وذلك بعكس المؤسسات التى لاترى فيما تصنعه فائدة أو جدوى، ويتسلل إليها وإلى صناعها الفتور وعدم الجدية فى العمل.. وينطبق ذلك على البحوث فى مجال التربية وعلم النفس.. حيث تتأثر جودة الأبحاث بالانفصال

الواضح والقوى بين مراكز البحث والمؤسسات التى يمكنها أن تستفيد من هذه البحوث.

فمراكز البحث التربوى وخاصة فى الجامعات غالباً ما تشغل جهدها بقضايا تربوية ذات طابع أكاديمى تنتهى بمنح القائمين بها درجات الماجستير والدكتوراة دون أن تذهب نتائج هذه البحوث إلى مؤسسات التطبيق التى يمكنها الاستفادة منها، كما أن نتائج هذه البحوث وتوصياتها قد تصاغ بطريقة تجعل الاستفادة منها قليلة إما لعمومية التوصيات أو لأنها بعيدة عن واقع مؤسسات التعليم.

وفى نفس الوقت فإن المدارس أو مؤسسات التطبيق غالباً لايصلها نتائج هذه البحوث، والمسئولون فيها غالباً ما يسهمون فى القطيعة بين البحث التربوى وتطبيقه بسبب عدم إيمانهم بالبحث التربوى أو بسبب عدم رغبتهم فى التجديد والتطوير.

ولا يقتصر الأمر على ضعف الإيمان من جانب القيادات التعليمية والمعلمين والعاملين فى حقل التعليم بأهمية البحث ودوره فى الإصلاح أو التحديد، بل إن المشكلة تزداد حدثاً بسبب ضعف الصلة "بين معظم الباحثين وبين القائمين بالتنفيذ فى الميدان التعليمى، فكثيراً ما نجد أن الباحث لايدرى شيئاً عن المشكلات الحقيقية التى يواجهها القائمون بتنفيذ برامج الإصلاح والتطوير" [٦].

(٢) يرتبط بالمشكلة السابقة عدم تمكن المعلم من الوصول إلى نتائج البحوث التربوى الهادفة إلى تطوير التعليم.. فالمعلم مُثقل بالتدريس داخل المدرسة وخارجها بحيث لا تتاح له فرص الإطلاع على البحوث ونتائجها.

ومن ناحية أخرى لاتوجد قنوات اتصال بين المعلم ونتائج البحث التربوى، فالنشر التربوى فى مصر على درجة كبيرة من الضعف ومراكز البحث التربوى لم تقم بجهد كبير لتوصيل نتائج بحوثها الى جمهرة المعلمين فى صورة نشرات أو مجلات أو أدوات تدريب، ومن أجل ذلك صار البحث التربوى يدور فى فلك القلة المهتمة فى

مراكز البحث ولم تصل نتائجه إلى الكثرة العاملة على المستوى التنفيذى. ولاشك أن ذلك قد أضعف كثيراً من قدرة مساهمة البحث التربوى فى تطوير التعليم.

ويضاف إلى ما سبق أن تطوير التعليم عن طريق تطبيق نتائج البحوث التربوية لن يتأتى إلاّ إذا عرف الباحث كيف يستطيع الأفراد استغلال نتيجة بحثه، وإذا عرف هؤلاء الأفراد كيفية اختيار الوسائل الفنية اللازمة لتطبيق نتائج البحوث، "وبهذا لاتكون البحوث ذات فائدة إلاّ فى حالة تمتعها بميزة الاتصال المتبادل بين الباحث ومستخدم البحث" (٧).

وإذا كان العلماء والباحثون يستهدفون حل المشكلات والعيب يكمن فى القائمين على تطبيقها نظراً لعدم إحساسهم بالحاجة إليها، أو لجهلهم بطيفية تطبيقها، لذا فمن الضرورى تدريب هؤلاء المستفيدين على الأساليب التى يتطلبها تطبيق نتائج هذه البحوث، كما أن مراكز البحث مطالبة بإعادة النظر فى برامج بحوثها بقصد إشراك المعلمين فيها

(٣) عدم وجود اتراتيجية بحثية على المستوى القومى حيث تتم معظم الأبحاث بطريقة ارتجالية دون تخطيط قومى أو محلى مما أفقد هذه الأبحاث فعاليتها فى حل مشكلات التعليم والمساهمة فى الإصلاح التعليمى ودفع حركة التجديد فيه(٨).

فلقد إهتمت مراكز البحث التربوى بالمشكلات الوقتية التى يعانى منها النظام التعليمى ولم تتعداها إلى المشكلات المحتملة والتى سوف تفرضها بالضرورة التطورات فى مجال النمو السكانى أو مشكلات البيئة والتجمعات السكانية الجديدة والمناطق العشوائية أو استنباط صيغ جديدة للتعليم ومعاهد إعداد المعلم.

ومن المسلم به أن المشكلات القائمة للنظام التعليمى [illegible] سريعة ولكن آن الأوان للتفكير فى المشكلات التى يمكن أن يأتى بها المستقبل. إن إهمال النظرة المستقبلية وضعف الإيمان بالتخطيط والإنغماس فى مشكلات الحاضر وإغفال

ما يمكن أن يأتى به الغد هو وراء الكثير من المشكلات التربوية التى تعانى منها الآن. ولعل أشد ما نحتاج إليه هو وضع استراتيجية جديدة للبحث التربوى تضع فى اعتبارها مشكلات الحاضر وتوقعات المستقبل.

ثالثاً : المشكلات الإدارية والمالية:

إن البحث العلمى يعتمد فى المقام الأول على توفر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للبحث، فالباحث الذى تتوافر له الأدوات والأجهزة والوقت والمعاونين والخبرة والدراية بمجال البحث يختلف كثيراً عن باحث آخر كلف بالبحث فى فكرة وهو غير مؤهل التأهيل الكافى لبحثها، أو لايتوفر له الأدوات والأجهزة والمعدات البحثية اللازمة، أو لا يتوافر له الوقت أو المعاونون له، أو لايجد من الحوافز المادية أو المعنوية ما يشجعه على البحث وذلك لأن الاعتراف بجهود الباحث وتقديره مادياً وأدبياً يشجعه على بذل الجهد من أجل النجاح فى بحثه.

وبصورة أكثر إيضاحاً يمكن القول بأن البحث العلمى فى حاجة إلى تمويل لشراء المراجع والدوريات والأجهزة والمعدات، وتوفير التسهيلات والخدمات، وتقديم الحوافز المادية، وهذا التمويل يتطلب نوعاً من اللامركزية لضمان المرونة فى تقرير ما ينفق على البحث العلمى وإزالة جميع العقبات البيروقراطية التى تقف فى وجه البحث.. كما أن البحث العلمى فى حاجة إلى سياسة أو خطة أو استراتيجية قومية تربط البحوث بخطط التنمية، وأيضاً فى حاجة إلى جو ملائم وتعريف وإعلام وباحثين مساعدين على درجة عالية من الكفاءة.

وعلى الرغم من الإيمان بضرورة توفر هذه الأمور لنجاح البحث العلمى، فإن البحث فى مجال التربية وعلم النفس فى مصر يواجه العديد من المشكلات أهمها:

(١) إن البحث العلمى لايحظى بالقدر الكافى من التمويل الذى يمكنه من تحقيق الأهداف المرجوة منه نظراً لعدم تخصيص الميزانيات المناسبة وعدم وجود مصادر خارجية لتمويل البحوث، والروتين الشديد والتعقيدات التى يواجهها

الباحثون عندما ترصد لهم ميزانية للأبحاث التى يقومون بها، هذا بالإضافة إلى ضعف الميزانيات التى ترصد لشراء الأجهزة والأدوات ومتطلبات البحث العلمى، ويرتبط بذلك الإمكانات المتاحة لاستخدام أجهزة الحاسب الآلى لإتمام العمليات الإحصائية المختلفة الخاصة ببحوثهم، فالباحثون- عادة- يجدون مشقة كبيرة فى استخدام أجهزة الحاسب الآلى فى جامعاتهم أو فى التصريح لهم بصرف تكلفة استخدامها.

(٢) ضعف القدرات الإشرافية نظراً لقلة الأساتذة المؤهلين للإشراف على البحوث فى مراكز البحث التربوى. ففيما يختص بكليات التربية كان من نتيجة النمو السريع فى أعداد طلابها أن صارت نسبة الطلاب إلى الهيئة التدريسية من أكبر النسب فى الكليات الجامعية الأمر الذى استغرق وقت الهيئة التدريسية فى القيام بأعباء التدريس وإهمال البحث العلمى. وقد أدى ذلك إلى زيادة عدد الطلاب المسجلين مع مشرف واحد وهذا من شأنه انخفاض المستوى العلمى الذى تخرج به الرسائل، وذلك لأنه من الصعب "أن يعايش أستاذ، مهما بلغت درجة كفاءته، ومهما أوتى من علم وطاقة وجهد وإخلاص أن يعايش أصحاب هذه المجموعة من البحوث العلمية والرسائل الجامعية، وأن يناقشهم فيما يقرأون من مصادر ومراجع حولها.. وأيضاً يفعل الشئ نفسه فيما يكتبون"[٩].

(٣) عدم متابعة نتائج التطبيق والاستفادة منه، بالنسبة للعدد القليل من البحوث التى وجدت سبيلها إلى التطبيق فإن هناك قصوراً واضحاً فى متابعة نتائج التجريب فقد تجرب طرق معينة للتدريس أو تنظيمات جديدة للتعليم أو أساليب حديثة للإدارة، ولكن هذه التجارب أو التطبيقات لايلبث أن يقل الإهتمام بها، ولا نجد فرصة حقيقية لمتابعتها وتقويمها ثم يستمر القديم مع قديمه.

ومن المعروف أن التطبيق أو التجريب فى مجال التربية لايعطى نتائجه بسرعة كما هو الحال فى المجالات التكنولوجية والمادية، ومن ثم فمن المهم أن تعطى التجارب التربوية فرصة كافية فى التطبيقللتأكد من نجاحها أو فشلها، ولعل ذلك

يؤكد أهمية إلحاق بعض المدارس التجريبية بكليات التربية أو مراكز البحوث التربوية لتطبق فيها نتائج البحث التربوى ومتابعتها وتقويمها قبل تعميمها على النطاق الواسع.

ثانياً : الإجراءات المتبعة فى إعداد الأبحاث:

للتخلص من المشكلات التى اشرنا إليها سابقاً يجب اختيار الباحثين وتدريبهم على الإجراءات التالية:

(١) تدريب طالب البحث على كيفية التعرف على الواقع وقضاياه حتى تتوافر لديه الرؤية التربوية الشاملة التى تؤهله لتحديد مشكلة بحثه بوضوح، ويصيغ أهدافه بدقة، وتحليل نتائجه بعمق وشمول، ويتطلب هذا التدريب خلفية نظرية (فلسفية) عميقة يعتمد عليها الباحث ليرقى ببحثه فى المستقبل إلى المستوى الذى يستطيع من خلاله ربط بحثه بجوانب التربية المختلفة وجوانب الحياة ذات العلاقة بها سواء حمل الطالب على هذه الخلفية، وهذا التدريب من خلال دراسات يمنح فى ضوئها درجة علمية والدبلوم الخاصة مثلاً أو فى صورة مقررات دراسية تأهيلية للحصول على درجة الماجستير أو درجة الدكتوراة.

ويرتبط بهذا الإجراء تدريب الباحث على القيام بالتحليل والبحث عن المرتكزات التى يرتكز عليها بحثه، ثم المقارنة بين هذه الأصول أو المرتكزات التى توصل إليها والواقع الذى يبحثه بهدف النقد والمفاضلة والاختيار من بين البدائل التى تساعد فى الاجتهاد والإبداع وعدم التعميم المبالغ فيه نتيجة سحب النتائج على مجتمعات لم يشملها البحث رغم ضيق مجال بحثه.

(٢) تدريب طالب البحث على النقد الموضوعى لأبحاث غيره، وذلك من خلال توجيه الباحث إلى الدراسات والأبحاث والتى أجريت فى مجال تخصصه، ومطالبته بالإطلاع عليها،وفحصها ومعرفة محتوياتها حتى يطلع على طرق وأساليب أصحابها.. كما يجب تدريبه على الأمور المرتبطة بالبحث مثل:

أ - تحديد المشكلة:

ويراعى فى هذا التحديد ما يلى:

١- أن مفهوم وجود مشكلة يتضمن تواجد موقف محير أو شئ مبهم أو قضية مطروحة أو أزمة تعليمية أو ظاهرة منتشرة أو شئ مقلق. ويرى "جون ديوى" أن المشكلة تنبع من الشعور بصعوبة ما، فإذا تسببت بعض الأشياء فى إحداث حيرة أو اضطراب، فإن عدم الارتياح يدفع الباحث إلى معرفة ما يحيره وإيجاد بعض الوسائل لحله.

٢- أن المشكلة هى الخطوة الرئيسة التى يبدأ بها أى مشروع بحثى وهى من اصعب المراحل وتحتاج إلى استعداد فكرى مسبق، ومن هنا فإن الاختيار لابد وأن يسبقه قراءات متعددة ومتصلة وواسعة فى المجالات الفكرية التى يتصدى لها الباحث، فإذا شعر الباحث بأن شيئاً ما خطأ أو نظرية أو تفسير معين لظاهرة ما غير كاف، وأن هذه الأشياء رغم عدم رضا الباحث عنها إلاّ أنها لا تمثل مشكلة فى حد ذاتها وإنما تحدد مجالاً قد توجد فيه مشكلة من المشكلات. لذا يجب على الباحث عزل النقاط المرتبطة والتى أوحت له بوجود مشكلة ويوضحها عن طريق تحليل الموقف العام من حيث ظروفه وعناصره وخصائصه والمواقف التى تتعلق به كى يبرز العناصر المكونة للمشكلة التى تثير اهتمامه، ومن ثم يبدأ فى البحث عن العلاقات بين الحقائق بعضها البعض وبين التفسيرات بعضها البعض ثم بين التفسيرات والحقائق.

وبعد أن يتعرف الباحث على البنود التى يعتقد أنها تتعلق بالمشكلة ويحاول اكتشاف العلاقات بينها وتمحيص الافتراضات التى تستند اليها، فإنه يبحث عن حقائق لتحديد ما إذا كانت هذه العناصر تتعلق بمشكلته، وما إذا كان هناك عيوب فى استنتاجه وتتعلق بطبيعة المشكلة، وما إذا كانت هناك حقائق أو تفسيرات أو علاقات أخرى تؤدى دوراً محدداً فى إبراز المشكلة.

٣- ينبع الإحساس بالمشكلة من الملاحظات الشخصية للباحث أو من خبرته التعليمية التراكمية أو من إتفاق الرأى بين الخبراء المعنيين أو فى الميدان، أو مما يلاحظه فيما تتداوله الصحف أو الرأى العام، ويكثر عنه الحديث بين أولياء الأمور، أو مما تحتويه التقارير الميدانية عن تقدم العمل عن كافة المجالات التعليمية والثغرات التى ظهرت أثناء التطبيق، والحاجة الملحة أو المستقبلية إلى معالجتها، أو من استشعار الباحث بالإعداد من الآن لظاهرة تعليمية متوقعة يمكن التنبؤ بحدوثها مستقبلاً.

٤- لايقترح المشرف على طالب الدراسات العليا مشكلة بحثية بعينها، وإلاّ تصبح مفروضة على الباحث من المشرف بل لابد فى معظم الأحوال أن تنبع تلقائياً من الباحث بتوجيه من المشرف، وللباحث أن يرجع إلى بحوث سابقة فيها توصيات نابعة من هذه البحوث تنصح مستقبلاً بدراسة هذه المشكلة، وبذلك يستجيب الباحث لتوصيات من سبقوه.

٥- أن يضع الباحث الحداثة فى اعتباره عند اختيار المشكلة بمعنى أن تكون المشكلة جديدة والحل الذى سوف يقدمه مبتكراً، وله السبق فى دراستها وأن يسأل نفسه عدة أسئلة أهمها:

- هل من المحتمل أن تضيف نتائج بحثه شيئاً جديداً إلى المعرفة العلمية الحاضرة أو لها تأثيرها المباشر فى تطوير الممارسات أو التطبيقات التربوية المعمول بها حالياً؟
- هل هناك شئ جديد فى البحث لايجعله مجرد صورة مكررة لبحوثونتائج سابقة؟
- هل يحتاج المجال إلى دراسات من هذا النوعة؟
- هل توجد فجوات ونواحى نقص معينة فى المعرفة أو فى تطبيقاتها ويلزم إجراء بحوث للتخلص من هذا النقص؟
- هل موضوع البحث يشبع اهتماماتى أم أنه مجرد حب استطلاع سلبى لمعالجة مشكلة معينة والوصول إلى حل لها؟

- هل الدافع وراء اهتمامى بالموضوع هو مجرد رغبت فى القيام بأى بحث فى سبيل الحصول على الدرجة العلمية؟
- هل لدى من المهارات والقدرات ما يؤهلنى لإجراء هذا البحث.
- هل تتوافر لى من المعلومات والبيانات ما يساعدنى فى إنجاز عملى.
- هل موضوع البحث سينال تقدير المشرف؟

والإجابة على هذه التساؤلات يسهم فى اختيار أفضل الموضوعات وبحثها.

٦- تصاغ المشكلة بحيث تقنع القارئ بأهمية المشروع أو الموضوع أو الظاهرة أو القضية أو المسألة أو المشكلة موضع الدراسة. فبعد أن يحدد الباحث كل التفسيرات الملائمة المسببة للمشكلة، وتوضيح ما بينها من علاقات متداخلة يقدم الباحث بتنظيمها فى تقرير وصفى يعطى صورة كاملة عن المشكلة بكافة ابعادها، ويظهر أهمية المشروع البحثى المقترح وبماذا يتميز؟ وهل هو مطلوب وحيوى؟ ووارد فى الأذهان؟ ويعالج مشكلة حقيقية وواقعية؟

٧- لايستعمل الباحث عند صياغته للمشكلة الفاظاً عامة أو غير محددة أو إنشائية او صيغاً للوعظ والإرشاد أو تعميمات كاسحة أو غير واقعية أو تنقصها الدقة أو خطابية رنانة، فكلما كانت الصياغة علمية ومحددة وإجرائية كلما اكتسبت قناعة الآخرين.

٨- يخطئ الباحث إذا ظن أنه يختار موضوعاً سهلاً يحتاج إلى اقل جهد وأقل وقت وأقل تكلفة ممكنة لأن البحث العلمى صعب ولكنه ممكن ويتطلب معاناة وصبر أو طول نفس للوصول إلى الحقيقة العلمية (وعلى قدر أهل العزم تأتى العزائم)، كما قال المتنبى.

ب- *تحديد أهمية وأهداف البحث:*

أوضحنا فى الخطوة السابقة أن الباحث مطالب بتقديم خطة بحث الموضوع إذا اجتمعت الدلائل والمؤشرات التى خرج الباحث من قراءاته بأنه لم يبحث، واستطاع مع لجنة الإشراف القطع بأنه جدير بالبحث والدراسة، وأن تتضمن هذه الخطة مقدمة متوسطة مدعمة بنتائج البحوث السابقة. تنتهى بالتقديم للمشكلة، ثم تحديداً للمشكلة بالصورة التى أشرنا إليها، مع بيان لمتى وكيف نشأت المشكلة فى ذهن الباحث، ثم بيان أهمية دراستها.

ويتم فى بيان أهمية البحث تحديد والثمار التى نجنيها من جراء دراسة أو بحث هذه المشكلة.. حيث يبرز الباحث الأسباب المختلفة التى تدعو لبحث الموضوع الذى اختاره.

ويرى "بست" أنه من المهم أن يحدد الباحث كيف أن بحثه سيؤثر فى نظرية ما أو ممارسة تربوية معينة، وأن تصاغ هذه الأهمية بصورة تعطى مشروع البحث ما يستحقه من تقدير وأهمية، حيث يد البحث ثغرة من الثغرات، وأنه إضافة لرصيد المعرفة... الخ[١٠].

ونؤكد هنا الفرق بين الأهمية والأهداف، فالأولى تتصل بالنتيجة التى توصلنا إليها وفائدتها، أما الثانية فتتصل بالغاية التى نرجوها من بحثنا والنتيجة التى نستهدفها، أى أن الهدف يتصل بالأعداد للحصول على الثمار، أما الأهمية فتتصل بجدوى هذه الثمار للمستفيدين منها.

فإذا فرغ الباحث من تحديد أهمية بحثه واقتنع وأقنع الآخرين بأن دراسته أو بحثه سيضيف شيئاً جديداً إلى المعرفة أو أنه سيحل مشكلة لها خطورتها، يقوم بتحديد أهداف بحثه.. ويتم فى هذا الإجراء ما يلى:

١ - يسأل الباحث نفسه عن الهدف أو الأهداف النهائية التى يريد الوصول إليها.. فقد يكون الهدف تعديل قانون أو لائحة تعليمية، أو وضع مقترحات وتوصيات لمعالجة مشكلة تعليمية أو وضع سياسة أو تخطيط أو استراتيجية جديدة أو طرح

بدائل لمعالجة مسألة ملحة أو وضع كتاب مدرسى جديد، أو وضع مستويات متطلبة فى الخريجين فى مختلف مراحل التعليم وأنواعه أو التعرف على الكفاءات التدريسية للمعلمين، أو بيان اتجاهات أو قيم أو اهتمامات بعض الفئات، أو وضع نظام للحوافز الإيجابية والسلبية المادية والمعنوية للمعلمين فى الإدارة التربوية، ومن المهم أن يصل الباحث فى النهاية إلى الهدف أو الأهداف المحددة، ويجب أن تكون الأهداف إجرائية ومحددة وممكنة التحقيق.

٢- أن تتفق الأهداف مع ما كتبه الباحث عند تناوله للمشكلة وأيضاً أن تتفق مع المنهج المستخدم وأدواته وذلك لتحقيق الإتساق والحبكة.

٣- يمكن أن توجد أهداف رئيسية وأهداف فرعية.

جـ- *إعداد تقرير عن الدراسات السابقة:*

يتطلب المشروع البحثى بجانب المقدمة وتحديد المشكلة وبيان أهمية البحث والأهداف المرجوة، تعريفاً من الباحث بالدراسات السابقة يعقبها تحليل يبين أن نقطة بحثه لم تدرس من قبل، وأنها ثغرة جديرة بالبحث، أو أنها بحثت فى بعض جوانبها ولم تبحث بقية الجوانب، أو أن المنهج الذى بحثت به أتى بنتائج يتوقع الباحث أنها ستختلف عن النتائج التى سيحصل عليها باستخدام المنهج الذى حدده.. أو أن هذه المشكلة إذا بحثت بمنهج مغاير للمنهج المستخدمة فى بحثها من قبل فإن النتائج لا تتغير.

فطريقة لتدريب طالب البحث على النقد الموضوعى لأبحاث الغير يمكن مطالبة الباحث- فى طور الإعداد- بإعداد تقارير عن الأبحاث التى اجريت فى المجال الذى يرغب فيه وذلك بهدف التعرف على مدى دربته على التعامل مع مثل هذه الأبحاث، ولتعريفه بأنه بحسب أن يبدأ من حيث إنتهى الباحثون الآخرون، وأن مجهودات الباحثين فى الماضى والحاضر تمثل سلسلة متشابكة الأطراف مهما تعددت حلقاتها، وأنها تشكل ثراء تربوى للمجتمع يستطيع أن يسهم فى غضافة لبنة لهذا التراث من خلال بحثه المنتظر.

ويجب على الباحث أثناء تدريبه على النقد الموضوعي لأبحاث الآخرين، أو إعداد مشروع بحثه أن يقوم بمسح للدراات والبحوث السابقة سواء في مؤسسته أو بقية المؤسسات البحثية الأخرى التي يحتمل أن تقدم ابحاث مشابهة سواء على المستوى المحلي أو القومي أو الدولي.

ويوجد شبه إجماع على أن يتناول الباحث المبتدئ أبحاث غيره من الزوايا التالية:

١- التعريف بالبحث ومن قام به كأن يقول بحث أو دراسة فلان (سنة..) شريطة أن يقدم تعريفاً كاملاً في الهامش عن صاحب البحث وبحثه ومكان إنجازه وتاريخه.

٢- موضوع وأهداف البحث وكيفية أسير فيه.. ويجب أن يجيز في الدراسات السابقة بين البحوث التي لها علاقة وثيقة ببحثه والبحوث الأقل اتصالاً ببحثه، كما يجب على الباحث أن يعالج البحث المشابه لبحثه والذي طبق في بيئة أخرى معالجة تفصيلية وليس في شكل عجالة لأن مجال الاستفادة منه أكثربالنسبة لبحثه الراهن، وبصورة أكثر تحديداً يفضل في معالجة الأبحاث والدراسات السابقة ذكر المنهج والأدوات واختيار العينة وأهم النتائج والتوصيات المرتبطة بمجال بحثه.

٣- يركز الباحث في تناوله للأبحاث السابقة على بيان أوجه الشبه أو أوجه الاختلاف أو أوجه التفرد والتمايز بين بحثه الحالي وبين البحوث السابقة سواء في الموضوع أو الأهداف أو المنهج المستخدم أو في الحدود أو الأدوات...

٤- لما كانت البحوث والدراسات السابقة تساعد الباحث في الحصول على المعلومات والحقائق والنتائج المتضمنة والصعوبات التي صادفت الباحثين الآخرين السابقين للباحث في هذا المجال، وكذلك في التعرف على التساؤلات والفروض الواردة بهذه البحوث ومناهج البحث المستخدمة والأدوات والعينة التي تم التطبيق عليها، ولما كان الباحث يستطيع أن يستفيد من البحوث

السابقة فى عنصر أو أكثر من العناصر المذكورة، لذا يجب على الباحث أن يسطر خريطة لهذه الأبحاث يسجل فيها هذه النقاط لتساعده فى تحديد الفوائد التى يمكن الخروج بها من كل بحث.. على أن يراعى فى كتابة تقرير الرسالة تحديد الفوائد الفعلية التى تظهر فى متن رسالته، وأثناء المقارنة بين النتائج وتحليلها.. كأن يقال وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه فلان، أو أن هذه النتيجة تختلف نتيجة أو نتائج فلان مع ذكر مبرراته لهذا الاختلاف،وأن يوثق ذلك فى هامش الرسالة.

ونؤكد هنا أن عرض الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع تعطى شاهداً على أن الباحث على إطلاع، وعلى الرغم من أن هذا العرض قد يعطينا صورة عن مهارة الباحث فى النقد إلاّ أنه يجب على الباحث أن لايعطى حكماً على البحوث السابقة لأنه مبتدئ فى البحث العلمى.. ومن أهم فوائد عرض الدراسات السابقة:

أ - بيان أننا بدأنا من حيث انتهى الآخرون.

ب- أن البحوث التى قدمت حتى لحظة تسجيل البحث لاتُغنى عن إجراء بحثنا الحالى.

جـ- أن المنهج أو الأدوات أو الحدود المكانية أو الزمانية أو البشرية المستخدمة فى تلك البحوث مختلفة تماماً عن المستخدم فى بحثنا.. ومن ثم فنحن نتوقع اختلاف النتائج (أو تأكيدها نظراً للتشابه) والوصول من ذلك إلى قاعدة للمعلومات يمكن من خلالها اشتقاق نظرية عامة.

هذا بالإضافة إلى الفوائد الأخرى التى يجنيها الباحث والتى سبق ذكرها.

د -- صياغة الفرضيات أو التساؤلات وتحديد المنطلقات والمسلمات يجب تدريب الباحث على كيفية الاستفادة من عرض الدراسات السابقة والتحليل الذى قدمه فى صياغة الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، أو الفروض المراد التأكد منها، هذا بالإضافة إلى أنه يجب أن يضع الباحث بعض المنطلقات أو البديهيات أو المسلمات التى لايختلف على صحتها أحد وذلك فى صدر البحث.

(التربية عملية إجتماعية- الطفولة صانعة المستقبل- الإدارة سلطة ومسئولية- المعلم دعامة من دعائم العملية التعليمية- التخطيط التعليمى لازم فى الدول التى لاتفى إمكانياتها المتاحة مقابلة احتياجاتها التعليمية الآتية والمستقبلية).

فى ضوء هذه المنطلقات والمسلمات وتحقيقاً لأهداف البحث يجب أن يضع الباحث بعض الفروض- إذا استلزم البحث ذلك، والفروض الجيدة يجب أن تكون منطقية وأن تكون متسقة مع حقائق أو نظريات معروفة سلفاً، وأن تعرف بطريقة يمكن اختبارها، وبالتالى من احتمالية الصدق أو الكذب وأن تعرف بأبسط وأدق مصطلحات ممكنة[١١].

وفى الحالات التى تكون فيها المتغيرات فى صورة مجردة ولا يمكن ملاحظتها، أو لم نستطيع الحصول على إجابات مؤقته عن ما يدور فى اذهاننا من أسئلة، وبخاصة أن الفروض تعد تخمينات تعتمد على براعتنا أو درجة ثقافتنا، فإذا اتصفت المتغيرات بالعمومية والتجريد أو لم يتوافر لنا البراعة أو الإطلاع لجأنا إلى التساؤلات التى يجيب البحث عليهما فى النهاية، وأثناء كتابة البحث لابد للباحث أن يرجع إلى هذه التساؤلات باستمرار ليسرى ما إذا كان قد أجاب عليها كاملاً أو جزئياً.

ويجب على الباحث أن يذكر صراحة ما تم استبعاده عندما يتعرض لحدود البحث وأن يذكر العقبات- إن وجدت- التى جعلته يترك ماتم استبعاده ومبررات محدودية البحث (المكانة التاريخية- الحدود الجغرافية والزمانية والموضوعية)، كما يجب أن يصيغ الباحث تساؤلاته فى صورة أسئلة بحثية، وهنا تجدر الإشارة إلى الفارق بين السؤال والتساؤل وهو أن الأول يحتاج إلى إجابة مقطوعة وهذا يتنافى مع طبيعة البحث الذى يتطلب حواراً مستمراً ومتصلاً بين قضاياه وهذا الحوار توفره التساؤلات لا الأسئلة العادية.. ومن ثم ينصح المؤلفون الباحثين بعدم استخدام أدوات الاستفهام التى تحول التساؤل إلى سؤال عادى والتى منها "هل.. ؟".

د- تحديد المناهج وما تتطلبه من طرق بحثية أو أدوات:

تتطلب كيفية تحقيق الأهداف والإجابة عن تساؤلات البحث أو الأكد من الفروض تحديداً للمنهج وطرائقه أو أدواته المستخدمة.

ويستخدم فى دراسات وبحوث التربية وعلم النفس العديد من المناهج. وهذه المناهج تحدد بطبيعة المشكلات التى يعالجها الباحث، وطبقاً للأهداف البحثية، وتعدد المدارس البحثية، وخلفيات الباحثين انفسهم، وسوف يتم الإشارة فى الفصول التالية للمناهج المستخدمة.

ويتصل بمنهج البحث الطرق والأساليب التى يجب اتباعها لتحقيق الأهداف، حيث تتطلب بعض المناهج استخدام طرق لتحليل المضمون أو المحتوى أو أساليب إحصائية أو طرائق للمقارنة أو المسح أو غيرها من الطرق والأساليب.. كما يستخدم بعض الأدوات كالمقابلات الشخصية أو المراسلة، وقد يستخدم بعض المنهجين التى أعدها الغير أو يقوم الباحث بإعداد مقيساً أو استبانة أو استطلاعاً للرأى، وفى الحالتين يقوم الباحث بتقنينه على المجتمع المسحوب منه العينة.. وسوف يتناول الكتاب بعض من هذه الطرق والأدوات فى الفصول التالية.

هـ- حدود البحث:

رغبة فى زيادة مصداقية نتائج البحث لابد من وضع حدود تحدد المجالات أو البعاد التى تسحب عليها النتائج والتى منها (البعد الزمانى) كأن يقصر الباحث على تغطية فترة زمنية محددة مثل التعليم فى القرن الرابع الهجرى، فى العصر الأموى، فى العصر العباسى.

ويجب أن يضع الباحث فى الحسبان أن بحثه يغطى بقعة مكانية محددة (البعد الجغرافى (إقليم، محافظة، دور جامعات صعيد مصر فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية مثلاً، أو نشأة وتطور التعليم فى الأزهر ... إلخ).

كما يجب أن يكون معلوماً للباحث أن بحثه يغطي موضوعاً أو محوراً معيناً أو مرحلة أو نوعية أو أهيئة تعليمية مثل (تعليم المرأة، إعداد المعلم، التعليم الابتدائي، نظام الامتحانات، التدريب المهني، الميول العدوانية، التعليم العالي، القيم الأخلاقية للفتاة في منطقة ما وفي سن محددة، التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم، التربية البيئية والأمانية...).

و - المصطلحات الواردة:

في هذا البند يعالج الباحث معالجة علمية المصطلحات الوارده في بحثه وخصوصاً تلك التي تشكل عنوان البحث ويستعرض آراء العلما في كل مصطلح وارد بالبحث ويختار الباحث المصطلح الذي يتلاءم مع متطلبات بحثه فمصطجلح الأمية مثلاً قد يكون أحد أربعة تصنيفعات في:

* أمية القراءة والكتابة والحساب (الهجائية).
* أمية حضارية (ثقافية، اجتماعية، دينية، سياسية، اقتصادية، صحية).
* أمية مهنية (معالجة ما يفيد الأفراد في مهنتهم).
* أمية عصرية (ضرورة إتقان الفرد للغة أجنبية فضلاً عن اللغة الأصلية، ومعرفة تقنيات التعامل مع الحاسب الآلي).

ز- المستفيدون وخطة السير في البحث:

يفضل تدريب الباحث على تحديد المستفيدين من البحث وذلك لأن التفكير في المستفيدين يزيد من حماس الباحث وحسن رؤيته للعلاقات التي تربط مشكلة بحثه بالواقع والنزول لها الواقع والاستفسار عن كل ما يدور فيه، ومن ثم صياغة فرضيات بحثه بصورة تخدم هذا الواقع.

وكضرورة لزيادة التعمق والفهم يجب تدريب الباحث على كيفية تحقيق أهداف البحث واستخراج النتائج، بما يخدم قطاع قطاع معين، ويتطلب [illegible] تدريب الباحث على كيفية الإجابة على تساؤلات البحث، وما تتطلبه هذه الإجابة من إجراءات

ح- المراجع والتوثيق:

•يتطلب البحث شخصاً يتمتع بسعة الإطلاع وحب الاستزادة من المعرفة، والرغبة فى كشف خفايا الأمور،ولن يتحقق ذلك إلاّ من خلال الإطلاع المستمر، والملاحظة الثاقبة للأحداث والوقائع، والرجوع لأصحاب الرأى والفكر والخبرة التراكمية.

•وعلى الباحث أن يدرك أن المراجع الأولية أفضل من المراجع الثانوية، فإن لم توجد الأولى فيلجأ الباحث إلى الثانية، ويفضل أن تكون المراجع حديثة فيما عدا الكتب المرجعية العملاقة أو الوثائق والمخطوطات.. وفى هذه الحالة يجب تدريب الباحث على كيفية تحقيق مخطوطة إذ أن ذلك من الأساليب المستخدمة وخصوصاً فى التربية الإسلامية.

•كما يجب على الباحث أن يتقن لغة أجنبية أو أكثر حتى يمكنه الاستفادة من المراجع والدوريات الأجنبية، كما يمكن للباحث الاستفادة من الترجمات العربية لكتب ومراجع أو دوريات أجنبية شريطة أن تكون الترجمة لشخصية ذات باع طويل فى مجال العلوم التربوية.

ويراعى فى كتابة المراجع والهوامش ما يلى:

١- إذا كان المراجع أو الهامش لكتب قام بتأليفه مؤلف واحد فيكتب بالصورة التالية:

أ - فى حالة المراجع:

(..) إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٩.

ب- فى حالة الهامش:

(..) إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩، ص..

٢- إذا كان المرجع أو الهامش لكتاب قام بتأليفه مؤلفان فيكتب بالصورة:

أ - فى المراجع:

(..) جابر عبد الحميد، وأحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٧٨.

ب- فى الهامش:

(..) جابر عبد الحميد، وأحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٨٧، ص..

٢- إذا كان المرجع فى الهامش قام بتأليفه أكثر من مؤلفين فيكتب بالصورة:

أ - فى المراجع:

(..) إبراهيم عصمت مطاوع وآخرون، مناهج البحث، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الأولى، ١٩٩٥.

فى الهامش:

(..) إبراهيم عصمت مطاوع وآخرون، مناهج البحث، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الأولى، ١٩٩٥، ص..

٤- إذا كان المرجع أو الهامش كتاباً مترجماً فيكتب فى الصورة التالية:

أ - فى المراجع:

(..) جون وبست، مناهج البحث التربوى، ترجمة/ عبد العزيز غانم الغانم، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، الطبعة الأولى،(*). ١٩٨٨.

(*) بعض الأساتذة يرون عدم الإشارة للطبعة إذا كانت هذه الطبعة الأولى، ولا نرى بأساً من إثباتها.

ب- في الهامش:

(..) جون وبست، مناهج البحث التربوى، ترجمة/ عبد العزيز غانم الغانم، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمى. الطبعة الأولى، ١٩٨٨، ص...

٥- إذا كان المرجع أو الهامش مقالة فى مجلة أو دورية سنوية مشهورة وتتكرر أعدادها فيكتب بالصورة:

أ - فى المراجع:

(..) أبو الفتوح رضوان، "تطور التعليم الابتدائى فى مصر"، صحيفة التربية، السنة السابعة، العدد الرابع، مايو ١٩٩٥، ص ص ٣٥-٤٤.

ب- فى الهامش:

(..) أبو الفتوح رضوان، "تطور التعليم الابتدائى فى مصر"، صحيفة التربية، السنة السابعة، العدد الرابع،مايو ١٩٩٥، ص..

٦- إذا كان المرجع أو الهامش مقالة فى مجلة دورية مشهورة ومتصلة الأعداد فتكتب بالصورة:

أ - فى المراجع:

(..) محمد أحمد الغنام، "مستقبل التعليم فى البلاد العربية من المنظور المالى"، صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية، العدد الخامس والعشرون، السنة التاسعة، (كانون أول- نيسان)، ١٩٧١، ص ص ...

ب- فى الهامش:

(..) محمد أحمد الغنام، "مستقبل [illegible]"، صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية، العدد الخامس والعشرون، السنة التاسعة، (كانون اول - نيسان)، ١٩٧١، ص..

٧- إذا كان المرجع أو الهامش مقالة فى مجلة أو دورية غير معروفة لبعض الباحثين نظراً لكونها تصدر فى دولة أخرى، أو لتشابهها مع دورية تصدر فى أكثر من دولة أو مؤسسة فتكتب بالصورة:

أ - فى المراجع:

(..) هارى باساو، "عشر عقبات فى طريق النجاح المدرسى"، رسالة اليونسكو، (القاهرة: المركز القومى لمطبوعات اليونسكو)، العدد ١٣٣، يوليو ١٩٧٦٢، ص .....

ب- فى الهامش:

(..) هارى باساو، "عشر عقبات فى طريق النجاح المدرسى"، رسالة اليونسكو، (القاهرة: المركز القومى لمطبوعات اليونسكو، العدد ١٣٣، يوليو ١٩٧٢)، ص..

وفى حالة تعدد المؤلفين للمقال يتبع الباحث ما ورد فى البندين الثانى والثالث بالنسبة لكتابة المؤلفين،وينطبق ذلك على المترجمين أيضاً.

٨- إذا كان المرجع أو الهامش مقالة مترجمة فى دورية فيكتب فى الصورة:

أ - فى المراجع:

(..) هوين كاوترى، "مشكلات التمويل وقياس الطاقة المالية والجهد الفعلى فى التربية"، ترجمة/ أنطوان خورى، مجلة التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الأول، ديسمبر ١٩٧٣، ص ص ...

ب- فى الهامش:

(..) هوينكاوترى، "مشكلات التمويل وقياس الطاقة المالية والجهد الفعلى فى التربية"، ترجمة/ أنطوان خورى، التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الأول، ديسمبر ١٩٧٣، ص...

٩- إذا كان المرجع أو الهامش رسالة ماجستير أو دكتوراه فيكتب بالصورة:

أ - فى المراجع:

(..) عبد الله السيد عبد الجواد، "الفاقد الكمى فى المرحلة الابتدائية فى ج.م.ع"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية، ١٩٧٧.

ب- فى الهامش:

(..) عبد الله السيد عبد الجواد، "الفاقد الكمى فى المرحلة الابتدائية فى ج.م.ع"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية، ١٩٧٧.

١٠- إذا كان المرجع كتاباً أجنبياً لمؤلف واحد فيكتف بالصورة:

أ - فى المراجع:

(..)Wngler, Barbara. Personality Theoriesion Interoducation, Boston: Boughton Miffin Company, Second Edition. 1989.

ب- فى الهامش:

(..)Barbara Engler, Personality Theoriesion Interoducation. Boston: Boughton Miffin Company, Second Edition. 1989, p...

١١- إذا كان المرجع كتاباً أجنبياً لمؤلفين فيكتب بالصورة:

أ - فى المراجع:

(..)Schaffer, G. W. & R. S. Lazarus, Foundamental Concepts in Clinical Psycholo, New York, Mc Graw-Hill, 1952.

ب- فى الهامش:

(..)G.W. Schaffer & R.S. Lazarus, Foundamental Concepts in Clinical Psycholo, New York, Mc Graw-Hill, 1952, pp.

١٢- إذا كان المرجع كتابا أجنبياً لأكثر من مؤلفين فيكتب بالصورة:

أ - فى المراجع:

(..)Selltis, Claire et al. Research Methods in Social Relations, New York: Holt Rinehart & Winstion, 1995.

ب- فى الهامش:

(..) Clairs Selltis et al., <u>Research Methods in Social Relations</u>, New York: Holt Rinehart & Winstion, 1995, p..

ويضاف للبنود (١٠)، (١١)، (١٢) كلمة (ed.) إذا كان الشخص أو الشخصان أو الأشخاص الموجودون فى المرجع قاموا بتجميع مادة المرجع (محررين) قبل عنوان الكتاب مباشرة، كما يستبدل بأسماء المؤلفين أو المحررين بالعبارة "Author's Guide" إذا لم يوجد هؤلاء المؤلفون أو المحررون وأيضاً يستبدل بأسماء المؤلفين أو المحررين اسم المؤسة أو المنظمة أو الجمعية التى قامت بتجميع محتويات المرجع.. وأخيراً يتبع نفس ما ورد فى المراجع العربية فى حالة المقالات أو الفصول سواء فى كتب أو دوريات.

•ويراعى فى كتابة الهوامش عند تكرار المراجع تكتب عبارة "نفس المرجع" أو "Ibid" إذا تلاه مباشرة، أما إذا تكرر المرجع بعد ذكر عدة مراجع أخرى فيكتب "اسم المؤلف" إذا وجد له أكثر من مرجع فيحدد المرجع ثم يكتب "مرجع سابق" أو ."Op. Cit.."

•يتم تدريب طالب البحث على كيفية جمع المعلومات المرتبطة بالإطار النظرى. وذلك من خلال الإطلاع على المراجع العربية والأجنبية التى تناولت نقطة البحث المختارة بصورة ضمنية أو كلية، ويقترح أن يتم الجمع فى بطاقات مساحة ١٤×٢٠ سم يحدد فى أعلاها الفكرة التى تحويها البطاقة وفى أسفلها المرجع الذى رجع إليه الباحث (كامل التعريف)، شريطة أن يتم التمييز بين ما ينقل نصا وبين تحليلات وآراء وتفسيرات الباحث كأن يوضع ما ينقل نصاً بين ".." إذا كان الباحث له القدرة على التحليل والاستنتاج، أو توضع تفسيرات الباحث بين (. .....) إذا كان الباحث مبتدئاً.

•يدرب الباحث المبتدئ على كيفية تنفيذ خطوات الخطة من خلال تنسيق البطاقات فى ورة مجموعات تخدم مجالات محددة، ثم كتابة فصول الإطار النظرى

طبقاً للطريقة المنطقية، وبحيث تخدم فصول البحث ككل، وأن يقدم للفصل بعد ربطه بسابقه، وأن يختم بملخص يعطى فكرة واضحة عن المعلومات التى وردت فى الفصل وأى تحليلات أو نتائج نظرية يمكن للباحث استخلاصها، وفى نهاية هذه الخلاصة يتم التمهيد للفصل التالى.

•يدرب طالب البحث على كيفية الاستفادة من الإطار النظرى فى تصميم أدوات البحث، ويفضل أن يتم بناء الاستمارات البحثية فى ضوء ما اسفر عنه التحليل النظرى على الأقل الجانب المرتبط بالمشكلات، وأن تكون مقترحات العلاج انعكاسات لما ورد فى هذا الإطار، أو ما اسفرت عنه النتائج بعد تحليلها وتفسيرها، وفى الحالة الأخيرة يجب الإشارة فى الفصل المخصص لإجراء الدراسة الميدانية إلى ذلك.

•تعريف الباحث بالأدوات المختلفة المستخدمة فى جمع المعلومات الخاصة بالبحث وطبيعة كل أداة، والمجالات المناسبة لاستخدامها، ومراحل إعدادها، وكيفية التأكد من ثباتها وصدقها، والطرائق المستخدمة لاحتساب الثبات والصدق، وطرق تطبيقها، مع مراعاة توجيه الباحث للسبل التى يمكن اتباعها أثناء تحليله للبيانات المتجمعة حتى لا يتأثر هذا التحليل بذاتية الباحث، أو ثقافته، أو إطاره الفلسفى، أو المدرسة التربوية أو النفسية أو الاجتماعية التى ينتمى إليها، وكذلك تعريفه بضرورة تماثل الأدوات المستعملة إذا كان بحثه من النوع المقارن.

ثالثاً: بعض القواعد المكتبعة فى كتابة رسائل الماجستير والدكتوراة:

١- قواعد عامة :

□تكتب أسماء الحروف على صورة أول حرف فيها فتكتب (ص) ولا تكتبها (صاد).

□يكتب بالهاء ما يجب الحاق الهاء به عند الوقوف عليه مثل "لم يره" فلا يجوز هنا وضع نقطتين(..) على الهاء لأن الهاء هنا ضمير وليست حرفاً اصلياً من بنية الكلمة.

ويكتب بالتاء ما كان حرفاً اصلياً من بنية الكلمة مثل "شجرة" يتغير معناها بحذفه، وعلامة ما يكتب بالتاء: أن يقبل التنوين، أو يظهر صوت التاء فيه عند إضافة الكلمة إلى كلمة بعدها، مثل "شجرة الزقوم" أو "مدرسة النجاح" فلا يجوز إهمال وضع النقطتين على هذه التاء التى تسمى تساء مربوطة للتفرقة بينها وبين التاء المفتوحة التي يوقف عليها عند السكوت مثل: "هيهات- بنت- جلست.."

□إذا اتصلت (ما) الاستفهامية بحروف الجر (عن- من- فى- اللام- الباء) وجب حذف ألفها فتكتب هكذا (عَمَّ- مِمَّ- فيمَ- لِمَ- بِمَ).

أما (ما) الموصولة فتبقى ألفها مثل: (فكرت فيما قلت لى- أعرض عما سوى الله...)

□إذا اتصلت (لا) بأن الشرطية أدغمت فيها مثل "إلا تفعلوه تكن فتنة" أو "الا تنصروه فقد نصره الله"، أما إذا اتصلت بأن الناصبة مثل (أرجو أن لاتذهب) أو أن المخففة من الثقيلة (وهى التى تقع بعد أفعال الظن) مثل (حسبت أن لاتسافر- ظننت أن لايحضر) فالأفضل الفصل وعدم الادغام لأن الفصل هو الأصل.

زادوا حرف الـ "و" في كلمات مثل (أولئك- أولو- أو لات) لغير علة وربما كان ذلك خشية التباسها بغيرها قبل وضع التنقيط، ومع ذلك أصبح ذلك قاعدة بحكم الشهرة والتواتر.

٣- كتابة الألف:

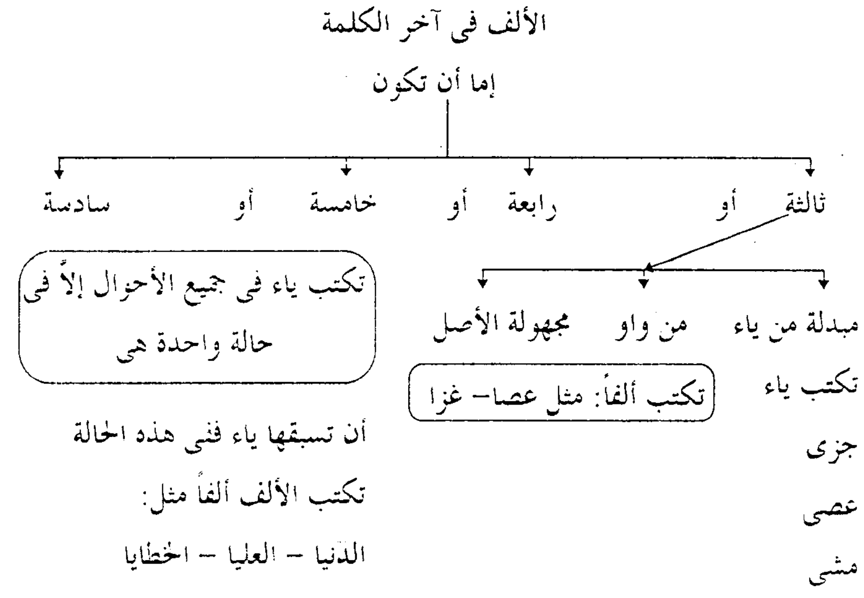
أ - الألف وسط الكلمة:

* تحذف من بعض الكلمات للشهرة مثل: إله وأصلها الاه- هذا- ذلك - لكن- هذان.
* كلمة (الرحمن) تكتب هكذا- أى بحذف الألف- إذا بقيت معها (ال) أما إذا حذفت وقال قائل في وسط الكلام مثلاً: رحمان الدنيا والآخرة" فيجب في هذه الحالة إبقاء الألف وعدم حذفها، وذلك لأن علة الحذف غلبة الإستعمال.
* إذا وقعت همزة بعد (يا) النداء تحذف الألف من ياء النداء فتكتب هكذا (يأيها الذين..)، وهذا هو الأصل وعليه جاء رسم المصحف، وقيل يجوز الوجهان وهو قول جيد وعليه فيجوز أن نكتب ها أنذا، ويجوز يا أخى أو يأخى.. ويلاحظ أن ها التنبيه شأنها شأن يا النداء والحذف أولى لأنه الأصل، وإن كان الثانى صحيحاً.
* تحذف ألف التعريف بعد اللام مثل: (وللدار الآخرة ..) وهذه لام الابتداء، ومثل: (للذين أحسنوا الحسنى..) وهذه لام الجر.
* تحذف ألف التعريف بعد اللام مثل: (وللدار الآخرة..)، وهذه لام الابتداء، ومثل: (الذين أحسنوا الحسنى..) وهذه لام الجر.
* تحذف ألف كلمة (اسم) من البسملة إذا كتبت كاملة، فإن قلت: باسم الله، أو: باسمى .. وجب رد الألف. لأن علة حذفها من البسملة الشهرة وغلبة الاستعمال.
* تحذف ألف كلمة (ابن) إذا وقعت بين علمين: الثانى اب للأول فعلاً وكان ذلك وسط السطر، فإن جاء في أول السطر كتبت معها الألف مثل: محمد ابن عبد

ا لله- أما وسط السطر فتكتب: محمد بن عبد ا لله، أما إذا كان الثانى ليس أبا للأول بأن نسبت شخصاً إلى قبيلة مثلاً أو إلى لقب يقصد به المدح أو الذم مثل "زيد ابن جنيه" فلا يجوز حذف الألف. وإذا لم يوجد الاسم الأول تبقى الألف فتقول مثلاً: ويرى ابن خلدون.

ب- *الألف المتطرفة (فى آخر الكلمة):*

الألف فى آخر الكلمة إما أن تكون ثالثة أو رابعة أو خامسة، أو سادسة، والرسم التوضيحى التالى يبين أحوال كتابتها سواء أكانت تلك الكلمة إسماً أو فعلاً:



ملاحظات:

* استقر العرف اللغوى على كتابة كلمة (يحيى) بالياء إذا كانت إسماً لشخص. وبالألف إذا كانت فعلاً مثل : يحيا الوطن.
* كيف نعرف أصل الألف؟ يمكن ذلك بالرجوع الى: مثنى الكلمة. أو جمعها أو مضارعها إن كانت فعلاً، أو اسم المرة منها، أو اسنادها إلى ضمير.

٣- كتابة الهمزة

أ - أول الكلمة:

تكتب الهمزة إذا وقعت في أول الكلمة على ألف مطلقاً أياً ما كانت حركتها فتحاً أو ضماً أو كسراً حتى لو سبقها حرف مثل "أنت، فأنت" وشذ من ذلك كلمتان هما "لئلا، لئن"، كما يستثنى الظرف (إذ) حين يتصل به ما يدل على زمن مثل: ساعتئذ، وقتئذ، زمانئذ، ليلتئذ.

وإذا سبقت الهمزة الواقعة في أول الكلمة بهمزة استفهام ففيها قولان:

أولاً: رأى بعض قدامى النحاة وهو أن تكتب على حرف من جنس حركتها مثل:

أأستجد؟- أئنك..- أؤلقي...

الثاني: رأى ابن مالك وهو أن تكتب في هذه الحالة على ألف دائماً مثل:

أأستجد؟ - أ إنك- أألقي... وكلا القولين صحيح والأول أولى عند كتابة آيات القرآن- وهذا رأيي الخاص، والثاني أولى في الكتابة العادية لتمشيه مع السائد حالياً وصحته في الوقت نفسه.

ب- الهمزة وسط الكلمة:

إن كتابة الهمزة المتوسطة من أكثر جوانب الكتابة الإملائية تعقيداً وإثارة للجدل بين من كتبوا في هذا المجال، ولا توجد قاعدة جامعة مانعة أو قول فصل ينهي هذه الاختلافات.

وقد وضعت الرسم التالي ليبين الحد الأدنى المتفق عليه من قواعد كتابة هذه الهمزة خروجاً من الخلاف وتيسيراً لطرق العرض التقليدية في كتب الإملاء السائدة (ص٣٥)

الهمزة وسط الكلمة:

لاتخرج الهمزة المتوسطة عن أحد الاحتمالات الآتية:

* إما أن تكون ساكنة أو متحركة.
* فإن كانت ساكنة فإما أن يكون ما قبلها ساكناً أو متحركاً.
* وإن كانت متحركة فإما أن يكون ما قبلها ساكناً أو متحركاً.

التقسيم بشكل آخر:

أ - ساكنة بعد ساكن.
ب- ساكنة بعد متحرك.
جـ- متحركة بعد ساكن.
د- متحركة بعد متحرك.

أما عن الاحتمال الأول (أ) فهو مجرد احتمال رياضى. أما من الناحية الواقعية فهو مستحيل طبقاً لقواعد العربية التى لاتجيز التقاء ساكنين إلاّ فى ثلاثة مواضع هى:

١ - وقوع التضيف (التشديد) بعد ألف المد مثل: مادة فالدال حرف مشدد مكون من حرفين أو لهما ساكن وقع بعد الألف وهى ساكنة بطبيعتها.

٢- أسماء الحروف مثل نطق كلمة (ق) حيث ننطق: قاف فيلتقى سكونان.

٣- حالة ثالثة أجازها مجمع اللغة العربية بالقاهرة وهى السكون على جمع المذكر المضاف فراراً من التباسه بالمفرد مثل: مدرسو الرياضيات.

الهمزة وسط الكلمة

ساكنة

قبلها ساكن (لايحدث)

قبلها ساكن

تكتب على حرف من جنس حركة ما قبلها:

أ- على ألف بعد الفتحة: رأس

ب- على ياء "الكسرة" بئر.

جـ- "واو" الضمة : مؤمن

متحركة

قبلها ساكن

كتب على حرف من جنس حركتها هي

مثل:

مسألة - سوول

أفئدة

قبلها متحرك

ينظر إلى حركتها هي فإن كان

مفتوحة بعد

مفتوحة بعد:

فتح: على الف: سأل

ضم: على واو: مؤمن

كسر: علي ياء: ذئاب

مضمومة بعد

فتح أو ضم تكتب

على واو مثل:

رؤوس - دؤوب

مكسورة

على ياء دائما

سئل

سئم

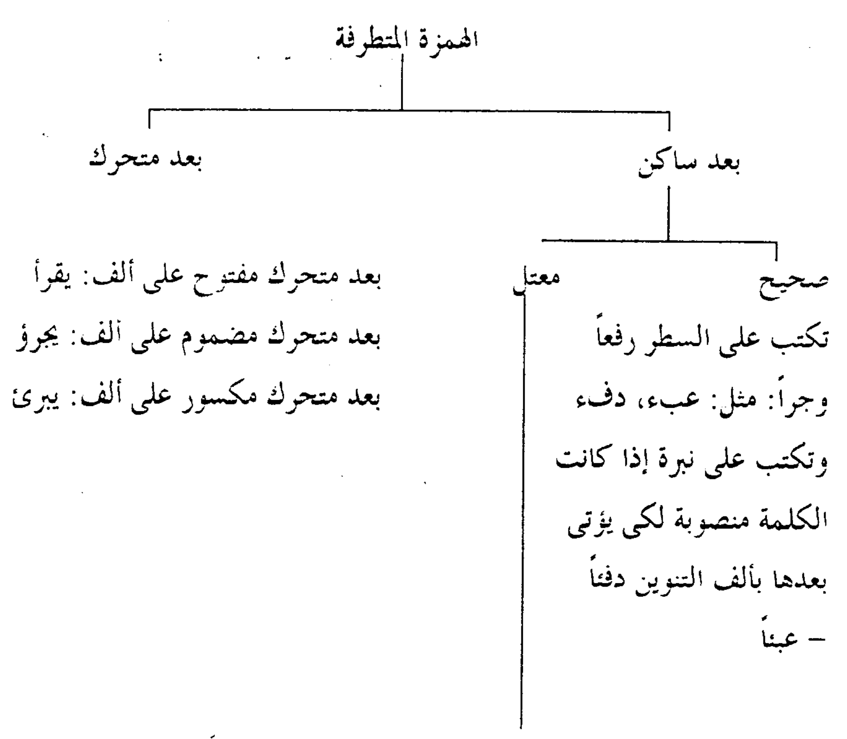
مئين

[] ترتب الحركات حسب قوتها على النحو التالى: الكسر وهو اقوى الحركات - فالضم - فالفتح.

[] يندر أن تكون فى اللغة كلمات ينتقل فيها من الكسر إلى الضم.

[] فى نهاية القواعد تفصيل للحالة الثالثة من الهمزة المضمومة بعد كسر

جـ- *الهمزة المتطرفة: (فى آخر الكلمة)*



□ ليس لها صورة محددة "هذا هو المشهور: سماء - وضوء- نبيء

□ تضاف بعدها ألف التنوين فى حالة نصب الكلمة وتنوينها إنْ كان ما قبلها واوٌ أو ياء: وضوءاً- نبيئاً.

□ ولا تضاف فى حالة الألف: "ياسماءً ما طاولتها سماءً".

٤- تفصيل لمن يرغب:

كراهة توالى الأمثال:

مبدأ من مبادئ الكتابة العربية أدى تطبيقه إلى وجود خلافات منها:

١ - أن بعضهم قال بحذف لام (ال) التعريفية من (الذى وجمعها: الذين) وتبقى فى مثناها (اللذان- اللذين) حتى لا تشتبه بالجمع نصباً وجراً، وحذفوها من (التى) ومثناها وجمعها: اللتان- اللتين- اللاتى- اللائى فيكتبونها هكذا: التان- التين- الآتى- اللائى، وهذا خلاف الأولى فيما أرى لأنه يوقع فى

اللبس، والقياس أن تبقى اللامان: لام التعريف اللام التى هى الحرف الأول من الكلمة وقد فعلوا هذا فى كتابتهم: اللهو الليل فكتبوهما- وغيرهما- على القياس.

٢- حذف حرف من الحرفين المكررين مثل: داود وطاووس والفعل المضارع: "يستوون يلوون- يأوون" والماضى" باءوا- جاووا- فكل هذه الكلمات تكتب بواو واحدة ويستثنى منهما كلمتا: قوول، هوول- وهما من صيغ المبالغة المشتقة من الفعلين: قال- صال، وذلك الاستثناء سببه خشية التباسهما (إن حذفت الواو منهما) بكلمتى: قول مصول (وهما المصدران).

٣- إذا اجتماع ثلاث أمثال وجب حذف واحد منها مثل:

يا آدم فأصلها يااادم

ليسوا أصلها ليسووا

النبين أصلها النبيين

وهذا لاخلاف عليه.

الهمزة المضمومة بعد الكسر:

من الصعب صوتياً الإنتقال من الكسر إلى الضم، ولهذا لم يرد هذا الانتقال الصوتى عند العرب إلاّ نادراً جداً فى قراءة "والسماء ذات الحبك" والمشهور "الحبك".

وتزداد صعوبة هذا الانتقال إذا كان الحرف الثانى همزة، وقد اختلف البصريون والكوفيون فى كتابة همزة شؤون فالمشهور عن الأخفش والبصريين كتابتها على نبرة هكذا: شئون على أساس أنها مكسورة الأول مثل: شئون. ورأى الكوفيين هو كتابتها على واو أرجح على أساس أنها جمع لوزن "فعل" فهى، فعول[1]: شؤون وهذا ما أراه.

---

(١) فَعْل لاتجمع على فُعُول فقط بل قد تجمع صيغاً أخرى كثيرة، فقد قالوا فى جمع شيخ: شيوخ بكسر الشين (على رأى الأخفش) وضمها- وشيخه (بكسر الشين وسكون الياء) مرة وفتحها مرة كوزن: فيله وشيخان- ومشيخاء- ومشيوخاء- ومشايخ وأشياخ- ومشيخة وغيرها ومعظمها قياسى.

فإذا قلنا بترجيح رأى الكوفيين اصبح للهمزة المضمومة حالة واحدة: أن تكتب على وا وإذا سبقها حرف متحرك أياً ما كانت حركته وهذا أيسر من السير مع الخلاف على ندرة الكلمات التى تكتب بهذا الشكل.

الهمزة المتحركة بعد ساكن: هيأة - هيئة:

قلنا إن الهمزة المتحركة بعد ساكن -وسط الكلمة- تكتب على حرف من جنس حركتها هى فما السر فى كتابة كلمة هيئة على ياء (أو على نبرة كما يقول المتأخرون) مع أنه حركتها مع الفتح: إن الأصل أن تكتب على الألف كالحالة الأولى: هيأه، ولكن ابن مالك وأبا حيان اختارا- وصهما غيرهما من النحاة- حذف ألف الهمزة إذا كان الساكن قبلها صحيحاً مثل: يسئل أو واواً أو ياءً مثل" هيئة- وسوءة أما إن كان الساكن قبلها ألفاً فتبقى على قاعدتها أى على حرف من جنس حركتها- مثل: التفاؤل.

ورأيهم- فى شقه الثانى- هو الأجود. أما الشق الأول فلا نسلمه لهم فقد يقع اللبس مظنة تشديد الهمزة وكسرها مثلاً: يسئم إذا كتبت هكذا- على رأيهم- فقد تقرأ: يسئم والقاعدة الأصولية فى الإملاء- واللغة بعامة- وهى: أمن اللبس "تدرأ حجتهم".

الهمزة الساكنة بعد ساكن:

قلنا إن مجئ الهمزة ساكنة بعد ساكن- وسط الكلمة- احتمال مستحيل ولكن ما الحكم فى نحو: وأمر أهلك بالصلاة- أو فى مثل: ثم ائتوا صفاً- أو : اؤتمن..

الحقيقة فى هذه الحالات أن الهمزة جاءت فى أول الكلمة وليست فى وسطها. لأن ألف الوصل ليست بأصل. ولذا رأى بعض العلماء- وبخاصة من الكوفيين- حذفها فى الكتابة فتكتب عندهم هكذا: وأمر أهلك..

وأما البصريون فقد رأوا إثبات الألفين: ألف الوصل والألف التى يؤتى بها لتكتب عليها الهمزة- لأن الأصل أن الهمزة لا صورة لها- فتكتب هكذا: وأامر أهلك - أى على الأصل، وإذا كانت همزة استفهام أدغمت فى ألف الوصل مثل آلان؟ آلعمل خير أم اللعب؟

الألف بعد الواو:

يكتب بعض الناس "أرجعوا أن تفعل كذا" فيقع الخطأ لأن هذه الألف المتطرفة تكتب بعد وأو الجماعة المتصلة بفعل ماض أو أمر أو مضارع منصوب أو مجزوم مثل: قاموا- قوموا- لم يقوموا- لن يقوموا، أما الواو فى الأفعال الثلاثية: غزا- رجا - دعا- اغزو- أرجو- أدعو، فهى ليست وأو جماعة بل هى حرف أصلى من حروف الكلمة.

ويجب مراعاة ألآ بعد وأو الجماعة المتصلة باسم مثل: (مفسرو القرآن- شارحو الحديث- مؤلفو الكتب).

* تلتزم بلاد الشام ودول الخليج وغيرها بكتابة نقطتين تحت حرف الياء للتفرقة بينها وبين الألف اللينة (المقصورة) مثل :سلّمتُ على على لكى يتضح من كتابتها بهذا الشكل أن (على) الأولى تنطق بالألف لأنها حرف الجر المعروف، والثانية بالياء لأنها اسم شخص.
* لاتكتب همزة على ألف الوصل التى تقع فى أول الكلمات وذلك مثل: السماء فالألف التى فى أولها تسمى: همزة وصل فلا توضع عليها همزة.
* وبصفة عامة لايكتب شئ على الألف الواقعة فى فعل الأمر من فعلا ثلاثى مثل: إشرح- أكتب- اسأل لأن افعالها ثلاثية: شرح- كتب- سال.
* ولا فى كلمات: ابن، ابنة، ابنان، ابنتان، اثنان، اثنتان، است.
* ولا فى الماضى والأمر والمصدر من الأفعال الخماسية والسداسية مثل: استفهم- بصيغة الماضى أو الأمر- استفهام (سداسى) واجتمع: اجتماع (خماسى).

* يجب وضع همزة القطع فى كتابة الفعل الرباعى فى الماضى وفى الأمر مثل: أكرم (ماض)، أكرم، (أمر)، ولا تكتب أسفل الألف فى حالة المصدر من هذا العمل مثل: إكرام، إيمان، إحسان(١٢).

رابعاً: تعليمات أساسية للباحثين:

ختاماً لهذا الفصل يجدر بنا الإشارة إلى بعض التعليمات التى لاغنى عنها لكل باحث، ومن هذه التعليمات ما يلى:

الخطوات التى يتبعها الطالب قبل اتصاله بالمشرف أو القسم:

١- تحديد واضح لنطاق البحث ومجال الراسة التى سيختار منها البحث.

٢- التعرف على المراجع الأساسية والمصادر الرئيسية فى مجال بحثه.

٣- قراءة بعض هذه المراجع والمصادر لمعاونة الطالب فى تحديد موضوع البحث.

٤- تحديد النقطة الرئيسية أو الموضوع الرئيسى الذى يجذب الطالب للبحث والدراسة.

٥- تحديد مبدئى للطريقة أو الأسلوب والمنهج العلمى الذى سيستخدمه الطالب فى معالجة ودراسة نقاط البحث.

٦- محاولة وضع مخطط مبدئى للبحث.

٧- التعرف على الدراسات السابقة فى مجال البحث وصلتها به ووضعها فى كروت أو بطاقات خاصة بالبحث موثقة بالمراجع والمصادر التى نشرت تلك الدراسات.

الخطوات التى يتبعها الطالب مع أستاذه:

وضع مخطط واضح للبحث تتحدد فيه النقاط التالية:

١- اسم البحث مصاغاً صياغة علمية: ويقصد بالصياغة العلمية التحديد اللفظى الدقيق لموضوع البحث فى اختصار شديد.

٢- قضايا البحث وتساؤلاته: وتصاغ فى صورة اسئلة رئيسية أو قضايا هامة أو فروض علمية تحدد مسار البحث تكون المعالجة العلمية للبحث هى إجابة لهذه الأسئلة أو مناقشة لهذه القضايا أو إثباتاً علمياً لهذه الفروض.

٣- منهج البحث: ويقصد به الأساليب العلمية التجريبية والاستقرائية والاحصائية والتاريخية والتحليلية التى يستخدمها الباحثون العلميون فى معالجة قضايا بحوثهم.

٤- أهمية البحث: ويبرز فيها الباحث الأسباب المختلفة التى تدعو لبحث الموضوع الذى اختاره.

٥- الدراسات السابقة فى البحث:

هى حصر لكل الأبحاث التى عالجت نقاط مباشرة ولها اتصال وثيق بموضوع بحثه.

٦- خطة البحث: ويقصد بها وضع البحث فى صورة فصول مصاغة عناوينها صياغة علمية فى عناوين رئيسية وعناوين فرعية.

المصادر والمراجع

١- تنقسم مراجع البحث إلى مصادر رأساسية ومراجع أصلية.

٢- تقسم إلى مراجع عربية ومراجع أجنبية.

٣- تكتب فى هوامش الصفحات وفى آخر البحث بالطريقة الآتية:

- اسم المؤلف- اسم الكتاب رالبحث- اسم الناشر وبلد النشر- سنة النشر- الطبعة والصفحة فى الهامش.
- إذا كان المرجع مكرراً يكتب المرجع السابق إذا تلاه مباشرة.
- إذا تكرر المرجع بعد ذكر عدة مراجع أخرى يكتب المرجع الأسبق وبين قوسين يكتب اسم الكتاب فقط بدون تفصيل آخر عن سنة النشر أو سنة الطبع وخلافه ووضع رقم الصفحة.

- إذا اقتبس الطالب فليضيفه بين قوسين بالصورة التالية:
  ".....".[١] ويوضع رقم المرجع عند نهاية النص.
- إذا اقتبس الباحث فكرة فلاداعى لوضع أقواس وإنما يضع رقمها عند نهاية الفكرة.
- إذا كان النص مقتبساً أو الفكرة المقتبسة فى أكثر من صفحة فيكتب الطالب ص.ص.
- تكتب المراجع الأجنبية بنفس الطريقة.

شروط عامة أساسية للبحث:

١- أن يكون الموضوع جديداً لم تسبق معالجته.
٢- أن يعالج قضية هامة فى التربية والمجتمع.
٣- الأولوية فى الأبحاث تعطى للدراسات الميدانية والتطبيقية ذات الفائدة المباشرة للمجتمع.
٤- أن يطلع الباحث على أحداث العلمية فى مجال بحثه وخاصة المراجع الأجنبية.

القواعد التنظيمية لتسجيل الرسائل ومناقشتها:

١- لايجوز للطالب التسجيل لبحث الماجستير إلاّ بعد إنتهائه من دراسة الدبلوم الخاص فى التربية وبتقدير جيد على الأقل.
٢- يعين مجلس القسم عضواً أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس للإشراف على الرسالة ويعرض على لجنة الدراسات العليا والبحوث بالكلية بالجامعة.
٣- يقدم الطالب بعد موافقة المشرف (٤ نسخ مطبوعة) من خطة البحث إلى رئيس القسم لعرضها على السيمنار.

---

(١) لايجوز للطالب التسجيل لبحث الماجستير إلاّ بعد إنتهائه من دراسة الدبلوم الخاصة فى التربية وبتقدير جيد على الأقل.

٤- يعين مجلس القسم لجنة مكونة من ثلاثة أعضاء من بينهم المشرف وذلك لمناقشة الخطة مع الطالب واقتراح أى تعديلات تراها مناسبة.

٥- يسلم رئيس القسم المختص نسخة من الخطة لكل عضو من أعضاء اللجنة بعد تشكيلها.

٦- يقدم كل عضو من أعضاء اللجنة إلى رئيس القسم بعد مناقشة الخطة تقريراً عن مدى صلاحيتها وذلك خلال ثلاثة اسابيع من تاريخ استلامها.

٧- يمنح الطالب مدة ثلاثة اسابيع لإجراء التعديلات التى تقترحها اللجن (إن وجدت) ثم تعرض الخطة مرة أخرى على السيمنار.

٨- تعرض الخطة فى صيغتها النهائية على سيمنار القسم مرفقة بقرار إجازتها الموقع من جميع أعضاء هيئة التدريس بالسيمنار.

٩- فى حالة عدم موافقة أحد أعضاء اللجنة على الخدة تدرس الأسباب والمبررات من قبل السيمنار لإيجاد الحل الملائم.

١٠-تعرض الخطة بعد إقرارها من السيمنار على لجنة الدراسات العليا بالكلية، ومن ثم مجلس الدراسات العليا بالجامعة.

١١-إذا لم يوافق مجلس الدراسات بالكلية أو الجامعة على الخطة عليه اقتراح التعديلات اللازمة وإعادتها إلى السيمنار لدراسة المقترحات وتعديل الخطة عن طريق القسم

١٢-إذا لم يوافق السيمنار على التعديلات المقترحة تعرض الخطة والتعديلات على رئيس القسم لاتخاذ القرار المناسب ويكون قراره فى ذلك نهائياً.

١٣-بعد اعتماد الخطة من رئيس القسم يتابع المشرف إعداد الطالب فى الرسالة.

١٤-يقدم المشرف على الرسالة لمجلس القسم بعد إنتهاء الطالب من كتابتها تقريراً عن صلاحيتها للسماح له بطبعها.

١٥- يقدم المشرف من الرسالة لمجلس القسم بعد انتهاء الطالب من كتابتها تقريراً عن صلاحيتها للسماح له بطبعها.

١٦-يمنح الطالب منذ ستة اسابيع لطبع الرسالة وإذا تأخر عن ذلك يعرض الموضوع على مجلس القسم لدراسة الأسبا وإتخاذ القرار المناسب.

١٧-يسلم الطالب إلى رئيس القسم (٣ نسخ) من الرسالة بعد طباعتها ليتولى تسليمها رسمياً إلى أعضاء لجنة المناقشة.

١٨-يعين مجلس الكلية لجنة من ثلاثة أعضاء من بينهم المشرف لمناقشته الرسالة بناءً على توصية مجلس القسم على أن يكون أحد أعضاء اللجنه من خارج الجامعة ويتم اختيار بالتنسيق بين عميد الكلية ورئيس القسم المختص.

١٩-يسلم رئيس القسم نسخة من الرسالة إلى كل عضو من أعضاء لجنة المناقشة بعد صدور قرار مجلس الكلية بتشكيلها ونائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث.

٢٠-يقدم كل عضو من أعضاء لجنة المناقشة تقريراً عن مدى صلاحية الرسالة للمناقشة وذلك خلال اسبوعين من تاريخ استلامها.

٢١-يحدد موعد المناقشة خلال اسبوعين من تاريخ اكتمال تقارير أعضاء اللجنة لدى رئيس القسم المختص حيث تقبل الرسالة للمناقشة برأى أغلبية الأعضاء.

٢٢-يعلن عن المناقشة قبل الموعد المحدد بأسبوع على القل.

٢٣-فى حالة عدم قبول الرسالة للمناقشة تعاد إلى الطالب مع تقرير من كل عضو من أعضا اللجنة يوضح فيه أسباب عدم صلاحية الرسالة ومقترحات لتعديلها حيث يمنح الطالب مهلة لإجراء التعديلات المطلوبة.

٢٤-بعد إنتهاء اللجنة من مناقشة الطالب مناقشة علنية يوقع كل عضو من أعضاء اللجنة على محضر المناقشة الموضح به الرأى والتقدير النهائى للطالب كما يوضح بالمحضر ما إذا كانت النتيجة مشروطة باجرا بعض التعديلات التى تقترحها لجنة المناقشة ويسلم المحضر إلى رئيس القسم بعد المناقشة، كما يقدم كل عضو تقريراً فردياً من المناقشة والحكم على الرسالة وتقريراً أجماعياً.

٢٥-يلزم الطالب بإجراء التعديلات التى تقترحها لجنة المناقشة بغالبية الآراء، على أن يعطى تقريراً بعد المناقشة يحدد فيه النقاط التى ترى اللجنة ضرورة تعديلها حيث يمنح الطالب مدة لاتتجاوز ستة أسابيع لإجراء التعديلات المطلوبة.

٢٦-تعرض الرسالة فى صيغتها النهائية على أعضاء اللجنة لمراجعتها والتأكد من إجراء التعديلات التى اتفق عليها أثناء المناقشة (إن وجدت) ومن ثم يوقع كل عضو من أعضاء اللجنة على إجازة الرسالة فى صيغتها النهائية.

٢٧-يرسل محضر لجنة المناقشة وقرار إجازة الرسالة فى صيغتها النهائية إلى مجلس الكلية الذى يحيلها إلى مجلس الجامعة لمنح الطالب الدرجة العلمية بالتقدير الموضح فى المحضر والتقرير الجماعى إن كانت ماجستير وبدون تقدير فى حالة الدكتوراة.

مراجع وحواشى الفصل الأول:

١- سيف الإسلام على مطر، "العلاقة بين البحث التربوى ووضع السياسة التعليمية- دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال"، دراسات تربوية، الجزء الثانى، مارس ١٩٨٦، ص.ص ١٨٩-١٩٠.

٢- جون وبست، مرجع سابق، ص.ص ٣٩-٤١.

٣- محمود عبد العليم مرسى. "معوقات البحث العلمى فى الوطن العربى"، رسالة الخليج العربى، العدد الثانى عشر، السنة الرابعة، ١٩٨٤.

٤- محمد الأحمد الرشيد، وعبد الرؤوف العانى، "البحث التربوى: أزمته، نواقصه، مقترحات تطويره"، مجلة التوثيق التربوى لدول الخليج العربية، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج، العدد الثالث، السنة الثانية، ١٩٨١، ص.ص ٥٠-٥١.

٥- نفس المرجع، ص٥٣.

٦- يوسف صلاح الدين قطب، "حاجتنا إلى تنظيم البحوث التربوية لدفع حركة الإصلاح فى التعليم (٢)"، صحيفة التربية، السنة الخامسة والثلاثون، العدد الأول، أكتوبر ١٩٨٣، ص.ص ٤-٥.

٧- يوفا فريدمان."البحث العلمى والتعليم المباشر"، ترجمة/ أميرة عبد اللطيف مشهور، العلم والمجتمع، العدد السابع والثلاثون، السنة العاشرة، ديسمبر١٩٧٩، فبراير ١٩٨٠، ص٦٩.

٨- يوسف صلاح الدين قطب، مرجع سابق، ص٦.

٩- محمد عبد العليم مرسى، مرجع سابق، ص٥٢.

١٠- جون وبست، مرجع سابق، ص.ص ٦١-٦٢.

١١- نفس المرجع، ص٦١.

١٢- مصطفى رجب، دراسات لغوية، الإسكندرية: منارة الاسكندرية للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.

الفصل الثانى

البحث الوصفى

- تعريفه ومفاهيمه وقواعده وآلياته.
- أنماط البحوث الوصفية.
- الدراسات المسحية.
- دراسات العلاقات المتبادلة.
- الدراسات التتبعية.
- مراجع الفعل

المنهج الوصفى:

تقوم الدراسات الوصفية على وصف الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو الموقف مع تفسير هذه الظاهرة تفسيراً كافياً، فهى تتجه إلى الوصف الكمى أو الكيفى للظواهر المختلفة بالصورة التى هى عليها للتعرف على تركيبها وخصائصها، وهذا يعنى أن المنهج الوصفى لايُكتفى فيه بجمع الحقائق ووصف الظواهر بل يشمل تفسيرها أيضاً.

ويصف البحث الوصفى ما هو كائن، فهو يتضمن عمليات الوصف والتسجيل والتحليل والتفسير والظروف القائمة، كذلك يتضمن نوعاً من المقارنة ومحاولة وصف العلاقة القائمة بين المتغيرات...[1].

وتهتم معظم البحوث الاجتماعية بوصف سمات المجتمعات، فهناك ابحاث تقوم بدراسة افراد المجتمع حيث التوزيع العمرى وخلفيتهم ومستوى الصحة العقلية والجسمية ومستوى التربية وقدر التربية التى تلقوها والبعض يدرس تسهيلات المجتمع واستخدامها: ظروف المنزل– المكتبات– قدر الجريمة... وهكذا.

ونجد تحاول بعض الدراسات، أو الأبحاث وصف التركيب الاجتماعى فى المجتمع أو الأنماط السلوكية الأساسية[2].

والبحث الوصفى بوجه عام ذو قيمة عالية فهو يقوم بالتحقيق فى موضوع أو قضية معينة، على سبيل المثال: هناك ابحاث كثيرة عن طبيعة الجو الدراسى فى حجرة الدراسة وعلاقته بأحوال الطلبة والعملية التعليمية. وتعتبر الخطوة الأولى فى هذا البحث هى الوصف الدقيق لما يقصد بـ "الجو التعليمى".

ماذا نقصد بالجو التعليمى:

"وكيف يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض وكيفية التحاور بينهم، وما شعورهم تجاه المعلم وتجاه العملية التعليمية ذاتها: مدى تقبلهم لها، أو إعراضهم عنها، أو نقدهم لها".

وبالنسبة لكثير من المدرسين فإنالأدوات المستخدمة فى الفصل والتى تدعم الجو التعليمى ذات فائدة عظيمة فى العملية الوصفية لطبيعة الفصل الدراسى.

مفاهيم البحث الوصفى:

١- يهتم المنهج الوصفى بتصوير الوضع الراهن وتحديد العلاقات التى توجد بين الظاهرات والاتجاهات التى تسير فى طريق النمو أو التطور والتغيير وانطلاقاً من هذا التصوير والتحديد للعلاقات يمكن وضع تنبؤات عن الأوضاع المقبلة التى ستكون عليها الإدارة المدرسية مثلاً أو المنهج أو تدريس مادة من المواد المختلفة فى المدرسة[٣].

٢- تتعلق البحوث الوصفية بوصف واقع المشكلة والظروف المحيطة بها وعلاقتها بغيرها من المشكلات المشابهة أو المختلفة أو باختصار تجيب عن هذا السؤال. ما الوضع الحالى لظاهرة أو مشكلة ما؟ [٤].

٣- يقوم البحث الوصفى بوصف ما هو كائن وتفسيره فهو يهتم تحديد الظروف والعلاقات الكائنة، وتحديد الممارسات الشائعة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات وطرائقها فى النمو والتطور وتفسير البيانات وهى خطوات ضرورية فى البحث، لذلك يقترن بالمقارنة ويستخدم فيه أساليب القيام والتصنيف والتفسير[٥].

٤- يسعى الباحثون من خلال المنهج الوصفى إلى جمع أدلتهم على أساس فرض أو نظرية ما، ثم يتم تبويب البيانات وتلخيصها بعناية ثم تحليلها واستخلاص التعميمات المناسبة التى تؤدى إلى تقدم المعرفة[٦].

خطوات المنهج الوصفى:

يسير الباحث الذى يستخدم المنهج الوصفى فى الخطوات التالية:

١- فحص الموقف المشكل ودراسته دراسة وافية.

٢- تحديد المشكلة موضوع الدراسة.

٣- صياغة فرضية معينة لهذه المشكلة بناء على[٧].

٤- تنظيم طرق جمع البيانات والمعلومات.

٥- اختيار أدوات جمع البيانات بحيث يتوفر فيها الصدق فى إعطاء النتائج.

٦- اختيار عينة من الأفراد المفحوصين إذا كان البحث يتطلب ذلك.

٧- القيام بالملاحظة المنظمة الدقيقة[٨].

٨- استخلاص النتائج وتفسيرها فى عبارات دقيقة واضحة فى ضوء فروض الدراسة أو تساؤلاتها.

٩- كتابة تقرير عن الدراسة أو البحث الوصفى[٩]. يشتمل على (الفروض- الإجراءات- النتائج).

نماذج لأبحاث يمكن إجراؤها باستخدام المنهج الوصفى:

الأسئلة :

١- ما آراء المعلمين فى البث التلفزيونى المباشر؟

٢- ما طبيعة الأبحاث المطلوبة من طلاب الدبلوم الخاصة فى التربية؟

٣- كيف يجرى الطلبة هذه الأبحاث وكيف يكتبونها؟

٤- ما معايير اختيار المعلمين المثاليين حالياً؟ وما مدى تعبيرها عن الواقع؟

٥- ما أهم مشكلات تطبيق نظام اليوم الكامل فى المدارس؟

٦- ما الأسباب الحقيقية لظاهرة الدروس الخصوصية؟

أهداف المنهج الوصفى:

١- يهدف المنهج الوصفى إلى تحديد الوضع الحالى للأشياء موضع الدراسة[١٠].

٢- جمع البيانات لاختبار صحة الفرضيات التى تصف الوضع الحالى للفرد موضع الدراسة.

٣- (هدف تطبيقى):

يزود البحث الوصفى فى المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر التى يتأثر بها التربويين فى عملهم.

٤- (هدف علمى):

تقدم البحوث الوصفية من الحقائق والتعميمات ما يضيف إلى رصيدنا من المعارف ما يساعد على فهم الظواهر والتنبؤ بحدوثها[١١].

أسس وقواعد المنهج الوصفى:

هناك الكثير من القواعد لذلك المنهج ويعرض الباحث أهمها:

١- تثبيت الواقع وذلك من خلال الوصف الكلى له فى مرحلة ما وفى ظروف معينة وهذا يعمل على فهمه باعتباره ناتج بشبكة من التفاعلات.

٢- أن الواقع الآن ليس هو واقع الأمس أو الغد. فالتاريخ فى حركة ولا يمكن فهم حلقاته إلا داخل سياقات.

٣- وصف وقياس الواقع يمكننا من التنبؤ بالمستقبل وذلك من خلال فهم العلاقات التى أدت إليه.

٤- إمكانية الاستعانة بمختلف الأدوات المستخدمة للحصول على البيانات مثل:

- المقابلة.
- الملاحظة
- استعارة البحث
- تحليل الوثائق (السجلات) وذلك سواء بصورة منفردة تستخدم فيها كل أداء على حدة أو بصورة مجسمة.

٥- لأن الدراسات الوصفية تصف خصائص الظواهر متفرقة لذلك لابد أن يكون هناك اختلاف فى مستوى عمق تلك الدراسات.

٦- تعتمد تلك الدراسات على اختيار عينة ممثلة للمجتمع وذلك توفير المجهد والوقت والتكاليف[١٢].

٧- التجريد Absiraction

وهو من أهم الأسس الذى ركز عليها الباحثين.

أولاً: التعريف:

هو عملية عزل وانتقاء مظاهر معينة كجزء من عملية تقويمية أو توصيلية إلى الآخرين[١٣].

ولابد من اصطناع التجريد خلال البحوث الوصفية حتى يمكن تمييز خصائص الظواهر المبحوثة. ولكن قيمته فى البحوث الاجتماعية والتربوية واجهت عدة اعتراضات أهمها:

أ - أن تلك المواقف أكثر تعقيداً من المواقف الفيزيائية مما يحول دجون تحقيق التجريد الكامل فيها.

الرد: أن المواقف الاجتماعية تحتاج إلى إتخاذ منهج علمى دقيق وأدوات قياس مقننة.

ب- إن وصف موقف ما يسجل خصائصه على اعتبار أنها منفصلة وهذا تشويه للحقيقة التى تقضى أنها متصلة وهذا يحول دون تحقيق التجريد[١٤].

الرد: إن التجريد فى العلم أساس لابديل له.

جـ- يقترن التجريد من ظاهر الأشياء وليس باطنها وعلى الرغم من أن ظاهر الإنسان يظهر فى سلوكه إلا أن المعلومات الناتجة عن ذلك لا تحقق التجريد بالصورة المطلوبة.

الرد: إن اتباع أكثر من أسلوب منهجى وخاصة غير المباشر تمكننا من معرفة باطن الإنسان من خلال سلوكه[١٥].

د - كل واقعة اجتماعية أو تربوية حالة منفردة يصعب اتخاذها كمقياس.

الرد : أن التفرد هو التمييز فى الكم والكيف وحين يميز الباحث الخصائص لايغفل الفروق الكيفية بين الوقائع وإنما دائماً يظهرها على نحو واقع.

٨- التعميم Generalization

معناه أنه إذا أضفت الوقائع والمعارف على أساس معيار مميز فإنه يمكن استخلاص أحكام تصدق على فئة معينة من هذه الوقائع (وهذا الحكم هو التعميم).

أ - وقد يكون الحكم شاملاً مبتدأ بكلمة كل أو كافة أو جميع[١٦].

ب- أو جزئيا فيبدأ بكلمة بعض أو معظم.

ووظيفة التعميم هى سد ثغرة بين ما استقرأناه من وقائع سلوكية ومالم يشمله الاستقراء.

ويقول بعض المفكرين أن العلوم السلوكية لا تنطوى على تعميمات وقوانين ترقى إلى شمولية وعمومية القوانين الفيزيائية، ويرجع ذلك الى:

١ - الحرية الإنسانية. ٢- سرعة التغيير الاجتماعى.

لكن: الحرية الإنسانية لاتمنع وجود أنماط عامة تسمح للتوصل لقواعد عامة للسلوك، وإن التغيير الاجتماعى يحدث بالتدريج، وهذا لايغي الخصائص الأساسية للمجتمع.

(الأدوات التى يكثر استخدامها فى البحث الوصفى)[١٧].

ويمكن جمع البيانات بوسائل عديدة فى البحث الوصفى، ويتوقف استخدام أى منها على طبيعة المشكلة، وعلى الفروض الموضوعة موضع الاختبار فكل أداة تلاءم الحصول على بيانات معينة، ويلزم فى بعض الحالات عدم الاكتفاء بأداة واحدة، بل يستخدم عدد منها، وينبغى على الباحث فحص الأدوات المتاحة، واختيار تلك التى تتفق أكثر من أغراضه.

ومن هذه الأدوات التى يكثر استخدامها فى البحث الوصفى:

١ - الاستفتاءات.

٢ - المقابلات.

٣- أدوات التقدير[١٨].

أنماط المنهج الوصفي:

من الجدير بالذكر أنه لايوجد اتفاق بين الدارسين حول تصنيف البحوث الوصفية لكن الكثيرين منهم يصفون هذه البحوث الى:

أولا : بحوث مسحية.

ثانياً: بحوث العلاقات المتبادلة.

ثالثاً: البحوث التتبعية.

على أن هذا التقسيم لايعنى أن هناك حدود فاصلة بين هذه الأنواع إذ أنها قد تتداخل وتتجمع فى نوع واحد من الأنواع السابقة.

فالدراسة المسحية. مثلاً قد تجمع فى مرحلة من مراحل دراسة العلاقات المتبادلة أو تتبع ظاهرة ما من الظواهر موضع الدراسة المسحية ولذلك نرى بعض الباحثين يجمع الدراسات الوصفية كلها تحت الدراسة المسحية(١٩).

أولاً: الدراسات المسحية Survey Studies

١- كلمة مسح ترجمة للكلمة الانجليزية Survey التى تتضمن ذات أصل لاتينى Sur وأصلها اللاتينى "Su[et" Vey واصلها اللاتينى Videre
ويستخدم المصطلح للتعبير والدلالة عن النظرة الفاحصة أو الملاحظة الهادفة للأشياء(٢٠).

٢- هى عبارة عن محاولة لجمع البيانات من أفراد مجتمع ما من أجل تحديد الوضع القائم لذلك المجتمع بالنسبة لمتغير واحد أو أكثر.

٣- أكثر طرق البحث التربوى والاجتماعى استعملا ذلك بأننا بواسطة المسح تجمع وقائع ومعلومات موضوعية قدر الإمكانات عن ظاهرة معينة أو خاصة مخصصة أو جماعة من الجماعات أو ناحية من النواحى (صحية - تربوية- اجتماعية) (٢١).

٤- المسح عقرثغ هو محاولة منظمة للحصول على معلومات من جمهور معين أو عينة معينة، فالوظيفة الأساسية للمسح هو توفير المعلومات حول موقف أو مجتمع أو جماعة(٢٢).

٥- هى طريقة مستعرضة للبحث تتضمن جمع اليانات لعدد كبير من الحالات من منطقة محددة فى وقت معين(٢٣).

والبيانات التى تتضمنها البحوث:

أ - بيانات شخصية.

ب- بيانات بيئية.

جـ- بيانات سلوكية.

د - بيانات عن المعلومات والدوافع والتوقعات(٢٤).

٦- طريقة للبحث تتضمن جمع بيانات لعدد كبير من الحالات من منطقة محددة فى وقت معين(٢٥).

٧- كلمة مسح Survey تتكون أساساً من عنصرين يحددان ما يحدث فى عملية المسح التى تتضمن اساساً النظر إلى الشئ أو فوقه أو التفحص والتمعن هذان العنصران هما Vey Sur والعنصر الأول Sur يعنى فوق أو أعلى. والعنصر الثانى يعنى الرؤية أو النظر. وهذان العنصران مأخوذان من الكلمتين اللاتينيتين Videre Super وعلى هذا فكلمة Survey تعنى حرفياً (النظر فوق الشئ) بمعنى معرفة "لينتزع الأسباب أو الجوانب ذات المعنى فى المعلومات المستفادة من الظواهر موضوع الدراسة"(٢٦).

٨- الدراسة المسحية دراسة شاملة مستعرضة لعدد كبير من الحالات فى وقت معين.

٩- وهى تعنى جمع أوصاف عن الظاهرات الموجودة بقصد استخدام البيانات لتبرير الأوضاع أو الممارسات الراهنة.

مراحل التخطيط للبحث المسحى:

١ – إجراءات تمهيدية.

٢ – اختيار العينة.

٣ – أدوات المسح.

٤ – تحليل البيانات.

أدوات المسح:

١ – ألاستبانة أو والاستفتاء.

٢ – استطلاع الآراء التربوى.

٣ – المقابلة.

٤ – مقاييس الاتجاهات.

أنماط الدراسات المسحية:

الدراسات المسحية متعددة الأنواع والأغراض، والبعض منها شائع ومعروف لدى الكثيرين من الناس، وذلك مثل استطلاعات الرأى العام التى غالباً ما يتم الإعلان عنها في وسائل الاعلان. ومثل هذه الاستطلاعات تحاول تحديد الكيفية التى يشعر بها غالبية الناس تجاه القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها وبالطبع يجب ألا تنحصر دراسات استطلاع الرأى العام على قطاعات المجتمع ذات الاهتمام أو القادرة على الإفصاح عن رأيها بصوت مرتفع وتحوى استطلاعات الرأى العام عادة على عينات يتم اختيارها بحيث تمثل كل المجموعات الجزئية فى المجتمع ذى الصلة مثل الوضع الاقتصادى والاجتماعى والجنس والموقع الجغرافى، أما ما شابهه ويتم وصف النتائج عادةً بالنسبة لكل مجموعة جزئية على هذه إضافة إلى المجتمع بأكمله(٢٧).

ومن أنماط الدراسات المسحية:

١ – بحوث مسحية فى الحقل التربوى.

٢ – دراسات مسحية للرأى العام.

٣ – دراسات مسحية اجتماعية.

ويمكن تقسيم هذه الأنماط أيضاً إلى :

١- دراسات مسحية شاملة.

٢- دراسات مسحية بالعينة.

بالنسبة للتقسيم الأول:

أولاً: الدراسات المسحية التربوية:

١- الدراسة المسحية المدرسية:

هي أحسن أنواع الدراسات المسحية الشائعة الاستخدام في المجال التربوي، وهي تدور حول مدرسة واحدة أو حول كل المدارس التي تتبع نظاماً تربوياً معيناً (المدرسة الخاصة، المدارس التي تسيرعلى نظام المقررات).

وتهدف الدراسات المسحية المدرسية التي تقييم الحاجات والتوقع بها وهي تحوى في الأغلب كجهد يتم التعاون فيه بين المسئولين في المدارس وعدد من الخبراء الذين أتون من المؤسسات المحلية، ويعتمد التوصيات التي يتم التوصل اليها، وكذلك التوقعات على سلامة عملية جمع البيانات بالوضع القائم لمتغيرات من مثل صفات المجتمع المحلى، الإدارات المدرسية، المدرسون، المناهج، وطرق التدريس، النفقات والأمور العمالية، المرافق والتجهيزات، وما شابه، والدراسات المسحية يمكنها أن توفر معلومات قيمة بالنسبة للقائمين على إدارة المدرسة الداخلية في الدراسة. وكذلك الهيئات التي لها صلة بعمل تلك المدارس من مثل مدير التربية والتعليم واللجان التربوية المحلية وغيرها[٢٨].

ومن المعلومات التي تسعى الدراسات المسحية للحصول عليها وتشمل الظروف التربوية التي يمكن دراستها بالطرق المسحية:

١- الظروف التي يتم فيها التعلم.

٢- خصائص المربين.

٣- خصائص التلاميذ[٢٩].

ويمكن القيام بهذا النوع من الدراسات المسحية بغرض المقارنة للتحصيل التعليمى فى المدارس أو نظم أو بلاد مختلفة[٣٠].

وكذلك يستخدم المسح فى العملية التربوية فى وضع الخطط اللازمة لرفع كفاءة العملية التربوية وزيادة فاعليتها، ويرى "فان داليف" أن العملية مستمرة ويتم جمع الحقائق خلالها عن طريق الاستعانة بالعديد من أوراق جمع البيانات المعروفة بعد تقويمها واختيار أنسبها ثم يتم تحليل البيانات وتقديمها فى شكل توصيات[٣١].

وتتناول الدراسات المسحية المدرسية جوانب عديدة منها:

الأهداف التربوية محتوى المنهج. الطرق والأساليب الوسائل التعليمية، تحصيل التلاميذ وتعلمهم اساليب تقويمهم، الإدارة التعليمية لعينة التدريس، التوجيه الفنى، الإجراءات المالية والإدارية، الخدمات الطلابية، المبنى المدرسى وغيرها.

لذلك يمكن تلخيص المحاور الرئيسية للدراسات المسحية فى الحقل التربوى:

- الظروف الفيزيقية المتصلة بالتعليم.
- العلاقة بين سلوك المدرسين والتعلم.
- نتائج تعلم التلاميذ وقدرتهم على التعلم[٣٢].

الفروض الأساسية التى يقوم عليها المسح التعليمى:

١ - المشكلات المدرسية يجب أن تحل بمشاركة أكبر عدد مستطاع من الناس.

٢ - أن المجموعات المختلفة قد تشترك اشتراكاً سليماً عند إتخاذ القرارات الخاصة بمختلف المشكلات المدرسية.

٣ - أن الناس الذين درسوا المشكلات المدرسية وتخصصوا فيها يستطيعون النظر اليها نظرة غير ذاتية ويمكن أن يكونوا مشاركين مرغوباً فيهم لتقييم المدارس[٣٣].

ثانياً : الدراسات المسحية للرأى العام:

يفيد هذا النمط فى إتخاذ القرارات الخاصة برسم السياسات المختلفة وبدل أن تتخذ هذه القرارات وخاصة أنها تمس مصالح الجماهير على أسس تخصصية أو بناء على ضغط من بعض فئات المجتمع، يتجه مصمموا السياسات المجتمعية إلى القاعدة العريضة من أعضاء المجتمع، يستطلعون رأيهم ويتعرفوا على اهتماماتهم وعلى ما يفضلونه من أشياء خلال دراسات الرأى العام وركيزة هذا النمط المسحى لمادة هى "الاستقصاء والمقابلات الشخصية[٣٤].

وقد نجد فى بعض الثقافات جماعات منظمة بها اهتمامات خاصة ويعبرون عن آراء متنوعة لعدد الموضوعات الجدلية، ولذلك فمن المهم أن نتوصل إلى معرفة هذه الآراء والواقع أن هناك مشكلات تواجه من يرغب فى التحقق من الرأى العام فى أى موضوع عام، كقبول الصين الشعبى فى الأمم المتحدة أو التجنيد الاجبارى، أو مدة التعليم العام، أو مجانية التعليم الجامعى. ومن أهمها مشكلة اختيار العينة أو بمعنى آخر إلى من يوجه السؤال؟ أو ماذا نسأل؟ ومشكلة المقابلة الشخصية[٣٥].

ثالثاً: الدراسات المسحية الاجتماعية:

هى العملية التى نجمع عن طريقها معلومات وحقائق عن فئة من الناس فى مجتمع معين أو عن ظاهرة أو مؤسسة اجتماعية بأكبر قدر ممكن من الموضوعية، ولذلك فإن المسح الاجتماعى يساهم مساهمة فعالة فى التخطيط الاجتماعى القومى وهو يستعمل لا فى الميدان الاجتماعى فحسب، وإنما يستعمل فى كثير من الميادين الأخرى[٣٦].

وهى إما دراسات عامة وهى التى تعالج عدة أوجه فى الحياة الاجتماعية كدراسة الجوانب التعليمية السكانية والصحية والزراعية فى مجتمع ما إما دراسات خاصة وهى التى تهتم بناحية محددة من الحياة الاجتماعية كالتعليم فقط أو الصحة أو الصناعة[٣٧].

ويقصد بعملية المسح الاجتماعى وصف دقيق لمجموعات من الناس يعيشون معاً فى منطقة جغرافية معينة، ولايوجد خط ثابت يفصل بين عمليات المسح الاجتماعى وعمليات مسح المجتمع، ومع ذلك فإن عمليات مسح المجتمع تجرى عادة بقصد ضمنى هو تقديم معلومات تساعد على التخطيط الاقليمى للمستقبل(٣٨).

وهو أحد الطرق الرئيسية فى علم الاجتماع، حيث نجد عادة ما يستخدمه الباحثين بقصد اصلاح المجتمع(٣٩).

ونظراً لأهمية هذا النوع من المسح يهمنا أن نشير خطواته وأهمها:

١ – الإعداد والتخطيط.

٢ – جمع الوقائع والمعلومات.

٣ – تحليل المعلومات وترتيبها وتنظيمها.

٤ – تفسير المعلومات.

٥ – تقرير النتائج وعرضها.

ويهمنا هنا أن نشير إلى أهمية اختيار العينة وضرورة كون أسئلة الاستخبار محددة ودقيقة وواضحة إلى الأهمية القصوى لأن يكون القائمون به مدربين تدريباً حسناً وإلى كون التقرير النهائى واضحاً ودقيقاً وموضوعياً، فإذا لم تتوفر هذه الشروط كان المسح الاجتماعى ضراً بدلاً من أن يكون نافعاً(٤٠).

ولقد أوصى كل من "جون اسبل وفان هوثون" بالمقترحات الأمنية لتحقيق الموضوعية فى المسح الاجتماعى:

١ – التخلص من كافة الأفكار والمعلومات السابقة قبل البدء فى المسح.

٢ – توجيه المسح بحيث يكشف عن النواحى التى يجهلها الباحث لا بقصد تثبيت المعلومات التى يعرفها.

٣ – تجنب توقع ما سوف يؤدى إليه المسح من نتائج قبل القيام به.

٤ – بذل اقصى جهد لتحقيق الدقة القصوى.

٥- فحص النتائج فحصاً دقيقاً.

٦- اختيار عينة ممثلة للموضوع.

٧- الكشف عن درجة الثقة فى العينة المختارة.

٨- تجنب الطرق المعقدة والأساليب غير القابلة للتفسير.

٩- توضيح المنهج توضيحاً تاماً فى كافة ما ينشر من تقارير.

١٠-عدم التردد فى تحديد نقط الضعف أو القصور فى المنهج المتبع.

١١-تحديد مصدر المعلومات والأرقام الواردة بالتقرير بذمة.

١٢-عدم محاولة تعميم النتائج التى وصلت إليها دون أو توضع بدقة حجم العينة المبحوثة[٤١].

ومن المحاولات المبكرة للمسوح الاجتماعية بقصد جمع بيانات منظمة تلك التى قام بها "جون هام ورد" John Howard، فقد جمع فى دراسته الوثائق وارقاماً مأخوذة مباشرة من البحوث والمسجونين فى إنجلترا وكشفت هذه الدراسة عن مدى ما كانت عليه السجون فى ذلك الوقت من سوء حالة: ولقد أثرت الأساليب التى استخدمها هذا الباحث فى الدراسات المسحية التالية لأحوال السجون وللمشكلات الاجتماعية، فقد أكدت أهمية وفاعلية الملاحظة الميدانية، وتسجيل الحقائق بتفاصيلها أهمية الإحصاء والعد.

وكذلك اهتم الباحث الانجليزى "شارلز لتربوث" Charles Boch (١٨٤٠-١٩١٦) بدراسة ملابسات الفقر فى أحياء لندن.

ولقد تقدمت اساليب المسح الاجتماعى بعد ذلك واتسع مجالها، ولقد اثار نشر الدراسة المسحية لبتيسبرج Pitisbugh عام ١٩١٤ لجهود الباحثين المهتمين باساليب الدراسة المسحية كطريقة دافعية عملية لبحص خصائص الحياة الأمريكية المتغيرة[٤٢].

ومن مزايا هذه الطريقة أنه عندما يكون اهتمام البحث منصباً بصفة أساسية على الخصائص الاجتماعية وعلى البيانات التى يمكن أن تخضع للمعالجة الكمية[٤٣].

أهمية المسوح الاجتماعية:

١- تعتبر ذات فائدة نظرية، فالباحث الاجتماعى يلجأ إليها بعد أن يكون قد أجريت بحوث كشفية على الظاهرة موضوع الدراسة.

٢- يستفاد منها فى عمليات التخطيط القوى الذى تستخدف نتيجة الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

٣- يستفاد منها دائماً فى دراسة المشكلات الاجتماعية.

٤- يستفاد منها فى قياس اتجاهات الرأى العام نحو مختلف الموضوعات.

ومن الجدير بالذكر أن نذكر نماط من أنماط الدراسات المسحية الاجتماعية، وهو المسح للمجتمع المحلى، يهدف هذا النمط إلى تحديد مختلف العلاقات المتبادلة التى تضم النظم أو المؤسسات أو الجماعات التى تعيش فى بيئة جغرافية محدودة، فتكون جزءاً من مدينة أو قرية صغيرة، وربما أحد الأحياء فى إطار مدينة كبيرة.

المهم أن هذا النمط يسعى لدراسة الوضع المجتمعى الراهن، ووصف مختلف جوانبه المميزة بهدف التعرف على العلاقات والعمليات والأبنية الاجتماعية التى تميز ذلك المجتمع المحلى، وترسم الاطار العام له، هذا وقد يقوم بهذه الدراسات المسحية متخصصون كل منهم على حدة. وفى نطاق تخصصه وقد يقوم بها فريق متكامل منهم بهدف رسم صورة متكاملة على المجتمعات المحلية تفيد كثيراً فى تخطيط برامج تحديث هذه المجتمعات مثلاً[٤٤].

وينبغى على الباحث قبل اختياره للمجتمع الذى سوف يقوم بالدراسة فيه أن يكون متأكداً من توفر الإحصاءات والبيانات والمصادر التاريخية التى تعطى صورة واضحة عن هذا المجتمع وخصائصه وتطوره[٤٥].

عيوب المسح الاجتماعى:

على الرغم من الفوائد العديدة التى يمكن أن يقدمها المسح الاجتماعى إلا أنه له بعض العيوب والتى يمكن إنجازها فيما يلى:

١- لايصلح للدراسات التطورية التى تعتمد على الربط بين الماضى والحاضر.

٢- تتوقف أهمية المسح على عدد أفراد البحث فإذا كان العدد قليل فإن نتائج المسح لايمكن الاعتماد عليها.

٣- لمعرفة حاجات البيئة والتعرف على مشكلاتها لابد من توجيه عدد كبير من الأسئلة للمفحوصين، وقد يؤدى ذلك لضيق الناس وعدم تعاونهم مع الباحث.

٤- يصعب الاعتماد على المسح فى إصدار تعميمات أو فى الوصول إلى نظريات، ولن يتأتى ذلك إلا فى ظل برنامج يتضمن القيام بمسح متكرر فى فترات زمنية متلاحقة(٤٦).

التقسيم الآخر وهو:

١- الدراسة المسحية الشاملة.

٢- الدراسة المسحية بالعينة.

١- الدراسة المسحية الشاملة:

يتم فيه دراسة الظاهرة محل البحث بشكل شامل عام ومتكامل يحيط بكافة عواملها مهما كان عدد العوامل، ومهما كان عدد الأسباب وأكبر مثال على هذا النوع من الدراسات الحصر الشامل لعدد السكان.

ويستهدف الحصر الشامل:

توفير كم مناسب من الاحصائيات والبيانات التى يقوم الباحث بتحليلها والربط بينها وبين عواملها المؤثرة والمتأثرة بها بهدف تفسير المشكلة محل البحث ومعالجة أسبابها والوصول إلى نتائج يمكن تعميمها مستقبلاً.

٣- الدراسة المسحية بالعينة:

يصطدم الباحث عند دراسة مشكلة ما بضخامة المجتمع وكبر حجم افراده، وعدم تناسب الجهد أو الوقت أو التكلفة التى تستلزمها للحصول على الخامة أو الهدف من البحث، خاصة مع ضرورة الحصول على مؤشرات سريعة لتشكيل إطار عام مبين عليه القرار المطلوب اتخاذه بسرعة فى الحياة العلمية.

لذلك فنحن نختار عينة من شروطها أن تكون ممثلة لمجتمع البحث.

ولذلك فعندما يقع الباحث فى مثل هذه المشكلة فهو يلجأ إلى اختيار عينة من شروطها أنها تكون ممثلة لمجتمع البحث بمعنى أن تتوافر فيها الخصائص العامة لهذا المجتمعى، هى تكون البيانات أكثر تعبيراً عن هذا المجتمع، وتأتى النتائج أكثر دقة بحيث يمكن تعميمها بشكل مناسب للعينات، وهناك أنواع متعددة يختلف استخدام كل منها حسب الهدف من الدراسة، وأهم هذه الأنواع ما يلى:

١ - العينات العشوائية.

٢ - العينة المنتظمة.

٣ - العينة الطبقية.

٤ - عينة التجمعات.

٥ - العينة المساحية[٤٧].

الأساليب المستخدمة فى الدراسات المسحية:

١ - تحليل المحتوى.

٢ - تحليل العمل.

٣ - تحليل الوثائق.

أولاً: تحليل المحتوى:

نما هذا المنهج وتطور نتيجة للزيادة السريعة فى حجم المواد التى تنتجها وسائل الإعلام وهو يستخدف اليوم بدرجة كبيرة لوصف محتويات الاتصال. وقبل أن يرسخ

قدم هذا المنهج بوقت طويل، كان المؤرخون يفحصون الوثائق التاريخية للتعرف على ملامح الحقبة التاريخية التى كتبت فيها، أما فى العصر الحديث قد اضاف عنصراً جديداً لما كان مألوفاً، وهو تطوير أساليب مفصلة لمعالجة المواد المكتوبة بطريقة كمية.

ويعرف برلسون B. Berelson تحليل المحتوى بأنه أسلوب فى البحث الوصفى المحتوى على الظاهر للاتصال وصفاً موضوعياً منظماً وكميا(٤٨).

ويشير تحليل المحتوى أو المضمون أو تحليل الوثائق إلى مسح الوثائق المادية مثل الكتب المدرسية والدورات والسجلات من جميع الأنواع والباحث فى هذا الميدان يهتم بالمسح الكمى والنوعى للمواد المطبوعة ومثل هذا التحليل يمكن أن يستخدم لوصف المحتوى ولتتبع تطور ممارسة معينة أو أسلوب معين أو اعتقاد معين وذلك للكشف عن التعصب أو الدعاية فى المواد التى تدرس، والكشف أيضاً عن مراكز الاهتمام منها(٤٩).

وسوف نتناول بالتفصيل آليات هذا المنهج فى فصل قادم مخصص للدراسات التحليلية.

ثانياً: تحليل الوثائق:

يختص هذا المسح بحصر الوثائق وتحليلها مشاركاً فى ذلك المنهج التاريخى حيث يعنى تحليل الوثائق باعتباره أحد الأنساق الفرعية لمنهج البحث الوصفى بفحص السجلات الموجودة بهدف اكتشاف البيانات ذات الدلالة الخاصة إلا أن تحليل الوثائق فى البحوث الوصفية قاصر على ما تعلق منها بالأوضاع الراهنة بينما يرتكز بتحليل الوثائق فى المنهج التاريخى على ما يتعلق بالماضى السحيق فى القدم.

وكما أوضح برسلون أنه يفيد فى عدة أغراض منها:

- قدرته على وصف ظروف وممارسات معينة قد توجد فى المدرسة أو المجتمع وإبراز الاتجاهات المنتهية خلالها.

- الكشف عن نواحي القصور أو الضعف وعلى تتبع تطور النشاطات والأعمال وإظهار الفروق والاختلافات في الممارسات المختلفة بعينها أو أولويات دول.
- وأن يميط اللثام على التحيزات والتعصبات وأخيرا.
- قدرة ذلك النمط على الكشف عن اتجاهات الناس وميولهم وقيمهم، فضلاً عن أحوالهم النفسية(٥٠).

وقد تكون قراءة الوثائق والسجلات ثقيلة بالنسبة لغير المختص إلا أن الباحثين غالباً ما يكتشفون بيانات مقنعة لها دلالتها من هذه المصادر(٥١).

تحليل العمل:

- عملية هامة في الصناعة وفي غيرها من مجالات العمل وتحتاج في مجالات التربية والتعليم إلى هذا النوع من التحليل كأن تحلل مثلاً دور الموجة الفني، ناظر ومدير المدرسة، أو المدرس وذلك بغية التعرف على ما يقومون به من وظائف وأعمال(٥٢).
- يتصل بدراسة الأوضاع الإدارية والتعليمية وغير التعليمية وذلك بهدف وصف ممارسات وظروف العمل الراهنة وكذلك بيانات الكفاءات والسمات السلوكية التي يتصف بها العاملون أو ينبغي أن يتصفوا بها لكي يقوموا بأعمالهم بكفاية وفاعلية.

أهدافه:

١ - التعرف على نواحي الضعف والقصور في الأعمال التعليمية وما بها من تكرار وعدم كفاءة.
٢ - تحديد تصنيفات موحدة للأعمال المتشابهة.
٣ - تحديد أجور ومرتبات الأعمال التي تتطلب مستويات مختلفة من المهارة والمسئولية.
٤ - التعرف على الكفاءات عند اختيارها لتشغيل الوظائف المختلفة في العملية التعليمية.
٥ - تعيين الموظفين في الأعمال على نحو يحقق أفضل استخدام للقوى العاملة المتوافرة.

٦- وضع برامج التدريب وإعداد المواد التعليمية للموظفين الحالين أو الجدد.

٧- تحديد مسوغات الترقية ومتطلباتها.

٨- إتخاذ القرارات بنقل الموظفين من عمل إلى آخر وإعادة تدريبهم.

٩- وضع أو تطوير الإطار النظرى لدراسة التكوينات والوظائف الإدارية.

نواحى قصور الدراسات المسحية بوجه عام:

١- من أهمية نواحى القصور إذا كان مصدر الحصول على المعلومات من أناس لايعلمون عنها شئ أو لايرغبون فى الإفضاء بها.

٢- لا تتنبأ بما سيحدث ولكنها تزودنا بالأساس الذى نرتكز عليه تنبؤاتنا[٥٣].

ثانياً: دراسة العلاقات المتبادلة:

يعرفها يوسف مصطفى القاضى: أنها"الدراسة التى تعتمد على تعقب العلاقات بين الحقائق التى حصل عليها الباحثين"[٥٤].

ويؤكد فان داليد، (ديوبولدب): "أن الكثير من الباحثين يسعون إلى تتبع العلاقات بين مختلف الحقائق التى حصلوا عليها وذلك لتحقيق فهم أعمق للظواهر"[٥٥].

يتفق كلاً من جابر عبد الحميد جابر، وفاخر عقل: "أن بعض الباحثين يسعون إلى تبنى دراسة الارتباط بين المتغيرات أو الوقائع التى حصلوا عليها بهدف التوصل إلى فهم أعمق".

وسوف نتناول:

أ - دراسة الحالة.

ب- الدراسات السببية المقارنة.

جـ- الدراسات الارتباطية.

أ - دراسة الحالة:

التعريف:

يعرفها فاخر عقل، فان دالين: "أنها بحث متعمق فى حالة من الحالات وهو بحث في العوامل المعقدة التى أثرت فيها الظروف المحيطة بها وتحليل النتائج الناتجة عن ذلك.

أنها نوع من البحث المتعمق في العوامل المعدة التى تؤثر فى وحدة اجتماعية ما وقد تكون هذه الوحدة شخصاً أو مؤسسة(٥٦).

وهي قد تسمى في بعض الأحيان بـ (تاريخ الحالة)، والغرض الأساسى الذى تستند إليه هو: "أن كثير من اتجاهات الحالة قد تطورت فى محاولة التعامل مع الأحداث والخبرات التى أدت إلى تغير شامل فى الحالة والتى قد تؤثر فى مستقبلها(٥٧).

وقد ظهر التطبيق المبكر لها من خلال الكتابات الوصفية للمؤرخين وقد بدأت على أيدى كلاً من (بلاى، توماس) ثم ذاع استخدامها بعد ذلك. وقد استخدمت في البداية لعرض المبادئ والأفكار ثم اختبارها، وهى كذلك أسلوب شائع فى العيادات الطبية ولكنها تستخدم في المجال التربوى أيضاً لأهميتها.

فالطبيب:
١- يشخص الأعراض المرضية.
٢- يجمع المعلومات عن الأمراض والعمليات السابقة للميض.
٣- على أساس ذلك يحدد حاضره.

الباحث التربوى:
١- يشخص اتجاهات واهتمامات الحالة.
٢- يجمع المعلومات عن تاريخ الحالة السابقة.
٣- يحدد النتائج الحاضرة.

العلوم المستخدمة لها:

١- العلوم الاجتماعية ٢- الإدارة
٣- علم النفس ٤- علم الأجناس
٥- التربية ٦- تستخدم في المجال الرياضي
٧- المشتغلون في الخدمة الاجتماعية.
٨- في مجال الطب النفسي تستخدم في الأغراض التشخيصية(٥٨).

يتم هذا الأسلوب عن طريق:

١- تركيز البحث على مفرد من المفردات دون غيرها بحيث تصبح هي ميدان البحث.
٢- جمع المعلومات لتفسير الوضع القائم للوحدة المبحوثة وذلك في ضوء خبراتها وعلاقاتها مع البيئة، ويستخدم الباحثون خلال ذلك عدة أدوات.
٣- تقوم هذه الطريقة على الاهتمام بالحالة المدروسة سواء كان هذا في الماضي أو في الحاضر أو اتجاهها في المستقبل(٥٩).
٤- قد تكون الحالة المدروسة فرداً أو أسرة أو جماعات أو مؤسسة اجتماعية أو مجتمع، وفي جميع الحالات تسمى وحدات.
٥- تهتم بالموقف الكلي، ووصف العمليات، وتتابع الأحداث.

ومن هنا يكون هدفها الأساسي الاهتمام بالموقف الكلي والنظر إلى الجزئيات من حيث علاقتها بالكل.

ملحوظة:

قد تتشابه دراسة الحالة بالدراسة المسحية إلا أنه في دراسة الحالة نقوم بدراسة مستفيضة لعدد محدود، كذلك دراسة الحالة ذات طبيعة كيفية أكثر من الدراسة المسحية حيث أنها كمية، لذلك فكثير ما نستخدم دراسة الحالة كمكمل للدراسة المسحية(٦٠).

ملامح دراسة الحالة:

١ – اتجاه الباحث المتسم باليقظة أكثر من الاختبار والتحقيق وبدلاً من أن يجد نفسه باختبار الفروض فهو يترك ملامح الموضوع الذى يدرسه لكى توجهه بما يتفق مع طبيعتها.

٢ – عمق وغزارة دراسة الفرد:

أ – العمق: حيث أن الحالة المدروسة تكون ضيفة المدى بل إن الدراسة قد تنصب على جانب واحد من الحالة.

ب – الغزارة: حيث أن تلك الدراسة تتضمن معلومات عن البيئة المحيطة بالحالة أو الحالات المماثلة وتاريخ الحالة ذاتها.

٣ – قدرة الباحث على إيجاد التكامل بين البيانات المختلفة وإيجاد تفسير موحد لها تعنى أن الحالة الدراسية حالة كلية يتفاعل داخلها مجموعة من العوامل وتحتوى على عدد من العناصر والأجزاء المترابطة والتى يشكل مجموعها العام الحالة الدراسة وهى فى نفس الوقت جزء له صفاته الفريدة، وقد تعرضت تلك النقطه للنقد حيث أنها أسلوب يعكس ميول الباحث على النتائج.

الرد: أن هذه الخاصية ليست مكروهة حيث يكون الهدف هو التواصل إلى فروض لتحقيقها[٦١].

الأغراض التى تستخدم فيها دراسة الحالة:

١ – تستخدم كوسيلة لجمع المعلومات فى الدراسة الوصفية، فبديهى أن الباحث يعمد إلى كل مصدر ممكن فيستقى منه كل ما يعتبره مفيداً من معلومات فهى تشبه المسح ولكنها أضيق وأعمق فيعتمد الباحث إليها للوصول للحقيقة فيجمع بين السعة والعمق.

٢ – فالباحث من خلالها يستطيع أن يرسم صورة متكاملة للحالة وأن يفترض الفروض وأسبابها ويشخص علاجها ويصف لها الدواء، فهو يدرسها دراسة مستفيضة يبحث المشكلة والمسببات والتتابع والفروض الخاصة بعواملها وحلولها والممكن استخدامها.

٣– وهى وسيلة للحصول على معلومات يمكن أن توجه الانتباه إلى ميدان يتطلب البحث.

٤– هى وسيلة تؤدى إلى الكشف عن تعميمات جديدة، فهى تقوم على دراسة الخصائص والمتغيرات التى تتفاعل معاً سواء بشكل كامل أو متدرج لتشكيل إطار نفهم من خلاله سلوك الحالة والذى يتسبب بدوره فى ظاهرة اجتماعية ما بصورة عامة، وقد لاقت تلك النقطة نقد على أن الاعتماد عليها فى التعميم محدود، ومن هنا كان الحرص على انتقاء حالات ممثلة ما أمكن. ومع ذلك فهى تبقى محدودة وتعميمها خطير(٦٢).

٥– توضيح النتائج الإحصائية وذلك لأن الأمثلة الملموسة المستخدمة من الحالات الفردية قد تساعد القراء على فهم التعميمات الاحصائية(٦٣).

حالات تستخدم فيها دراسة الحالة:

١ – إن استجابات الأجانب فى بيئة معينة قد تحدد خصائصها التى قد يغفلها شخص نشأ فيها، فالغريب يكون حساس للتقاليد الشائعة.

٢– أن الأفراد أو الجماعات التى تتحرك من جماعة إلى أخرى وهم فى نفس الوقت يتعرضون لضغوط الجماعتين ويستطيعون بسبب تصارع تلك الضغوط أن يكشفوا المؤثرات الأساسية لكل جماعة.

٣– أن الأفراد والجماعات تمر خلال نموها بمراحل معينة وتفيد دراستهم تلك فى الأبحاث التى تدرس أثر الثقافة على الشخصية.

٤– دراسة الحالات المتفرقة والمنعزلة والمرضية.

٥– دراسة التوافق بين الأشخاص وبعض المواقف.

٦– دراسة الحالات النفسية فهى دراسات تشخيصية، غرشادية توجيهية وتلقى الضوء على الأحداث [illegible] وأسبابها وتطوراتها وعواملها. وبالتالى تشخيصها وعلاجها.

٧– كثيراً ما يستعان بها فى بحوث الدوافع وذلك لمعرفة [illegible] وراء سلوك بعض الأفراد تجاه عامل ما(٦٤).

٨- تستخدم على نطاق واسع فى مساعدة الأطباء والمشتغلين بالخدمة الاجتماعية وعلى نطاق أوسع فى الأنثربولوجيا.

٩- استخدمت فى ميدان الأسرة ودراسة التفاعل بين الاتجاهات، وسمات الشخصية ودراسة المنحرفين.

أساليب دراسة الحالة:

١- الأسلوب الإكلينيكى (تاريخ الحالة):

وهو دراسة الحياة مجموعها أو دراسة فترة محددة أو الحياة التطورية لفرد ما ويلجأ فيها الباحث إلى المقابلة الشخصية والوثائق الشخصية.

عيوب ذلك الأسلوب:

أ - لايمكن أن يقوم الباحثون الآخرون بالتأكد منها ومراجعتها إلا نادراً.

ب- عادة ما يجرى المقابلة طبيب يهتم بالمريض أكثر من إجراء البحث وقد لايكون خبير بطرق البحث.

جـ- الباحث فى المقابلة لايكون فى وضع يمكنه من إتباع خطة معينة لسير المقابلة وغالباً ما يحدد المريض سير المقابلة.

د - طبيعة المقابلة (ذات صيغة خصوصية) حيث لايباح للباحثين الآخرين الإطلاع عليها أو مراجعتها.

٢- أسلوب تاريخ الحياة:

يعرض فيه المفحوص الحوادث التى مرت به واهتماماته واتجاهاته والخبرات التى اكتسبها وذلك من وجهة نظره الخاصة،

وهو دراسة مطولة قد تمتد لسنوات ويخطط لها، وتدعم أداء الباحث بالأدلة الموضوعية كالأفلام والتسجيلات والمذكرات.

عيوب ذلك الأسلوب:

أ - قد تطرأ تغيرات على الموضوعات وعلى البيئة بمرور الزمن.

ب- نادراً ما تدرس حياة بأكملها وتقصر الدراسة على جزء منها[٦٥].

خطوات دراسة الحالة:

١ - تحديد الحالة المراد دراستها وذلك عن طريق تركيز الباحث على مفردة دون غيرها وتناولها بالدراسة، حيث تصبح المفردة ميدان البحث، لذلك يجب أن تكون الحالة ضيقة المدى أو تنصب الدراسة على جانب واحد من جوانب الحالة.

٢- اختيار العينة الممثلة للحالة التى يهتم الباحث بدراستها.

٣- تحديد وسائل جمع البيانات كالملاحظة والمقابلة والوثائق الشخصية.

٤- تدريب جامعى البيانات على الوسائل المختلفة والصعوبات وكيفية مواجهتها.

٥- جمع البيانات الفردية لفهم المشكلة وتكوين وجهة نظر معينة نحوها وتحديد المفاهيم.

٦- صياغة الفرضية التى تفسر المشكلة ونشأتها وتطورها ويفيد الباحث عند هذه النقطة خبرته بالموضوع والمامه بالعوامل التى تؤثر فيه.

٧- استخلاص النتائج ووضع التعميمات على المجتمعات المشابهة لأن ذلك هو هدف الدراسة.

الأدوات المستخدمة فى دراسة الحالة:

يتعين على الباحث استخدام عدة أساليب لجمع المادة:

١ - المقابلة: تعتمد على تأكيد الاتصال بين الفاحص والمفحوص وشعور المفحوص بالراحة وحرية التعبير فى الرد على أسئلة الفاحص.

يضطر الباحث لإجراء مقابلة مع العديد من الأشخاص المتصلين بالحالة.

٢ - الملاحظة: إذ يمكن إجراء ملاحظة على امتداد فترة زمنية طويلة نسبياً حتى يتسطيع الباحث أن يحكم بنفسه.

٣- الوثائق المختلفة: الخطابات - المذكرات اليومية[٦٦].

٤ - الاختبارات: وهى من أهم أدوات البحث فى العلوم السلوكية.

من أهمها: أ - اختبارات التحصيل ب- اختبارات الميول.

جـ- اختبارات الشخصية د - الاختبارات السيكولوجية والتربوية.

٥ - الاستفتاء: مجموعة من الأسئلة يجيب عليها المستجيب نفسه[٦٧].

أهم الجوانب التى ينبغى للدارس أن يجمع بيانات عنها:

١ - النمو الجسمي:

يتناول:

أ - مختلف جوانب النمو الجسمي وأمراضه.

ب- معرفة العمر الذى يمشي ويتكلم فيه الفرد لمعرفة معدل النمو.

٢ - التوافق المدرسى:

يتناول اساليب توافق التلاميذ مع المواقف المدرسية، وهل يتسم أسلوب توافقه مع زملائه بالعدوانية أم لا وهل هو يبذل جهد للتغلب على المواقف.

٣- القدرات العقلية الخاصة والميول النفسية:

ليسهل استخدام اختبارات للتعرف على استعدادات الفرد العقلية ونواحى قصوره وتفوقه.

٤ - التوافق النفسى والاتزان الانفعالى:

فمن الواجب جمع البيانات مع استجابات الفرد الانفعالية إزاء العوائق التى تواجهه.

٥ - العلاقات الأسرية:

يتناول طبيعة الفرد مع أسرته ونوع تلك العلاقات. وما هى الأنماط السلوكية داخل تلك الأسرة.

فهى تتم فى إطار اجمالى مثل إطار الأسرة فهى تتضمن معلومات من المحيطين بالحالة من أفراد الأسرة بالمواقف التى يتم فيها التعامل وطبيعة العلاقات بينهم(٦٨).

ما يجب توافره في الباحث:

١ - أن يتمتع بعقل وقلب مفتوحين.

٢ - يرى ما يؤكد فرضيته ويلحظ ما يعاكسها.

٣- الحرص على الموضوعية والدقة والضبط.

٤ - تفهم كامل لكل حالة والقدرة على إجراء الدراسة الشاملة المتعمقة.

٥- أن يكون انتقائياً في المادة التي يجمعها ومدى ارتباط المعلومة بمشكلة البحث لذلك عليه أن يختارجوانب معينة من الكم الهائل من المعلومات المتوفرة لديه.

٦- أن يكون لديه إطار تصوري معين يدرس من خلاله الحالة ويفسر بها الوقائع.

٧- إتخاذ الاحتياطات اللازمة لتجنب البيانات الناتجة من أخطاء الإدراك والانحياز اللاشعوري(٦٩).

مزايا طريقة دراسة الحالة:

١- تتيح توافر العمق والشمول والترابط ودراسة العوامل المؤثرة والمتأثرة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بالموضوع كوحدة متكاملة.

٢- تعطي الباحث الفرصة للتوغل في دراسة الحالة وتمكنه من اكتشاف جوانب جديدة للمشكلة والإحاطة بعوامل جديدة واقتراح العلاج المناسب.

٣- تعطي الفرصة للباحث للتعرف على خصائص كل مفردة على حدة باعتبارها مستقلة فيتعامل مع كلا منهم على حدة وكذلك يتعامل معهم في الإطار العام.

٤- تعمل على إظهار أوجه التمايز والاختلاف بين الحالات وكذلك أوجه التشابه والتماثل بينها.

٥- تتيح الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية وتساعد على اقتراح التوصيات المناسبة(٧٠).

وذلك لأنها تتمتع أو تتميز بالعمق وذلك للتحديد الدقيق للحالة بل وأحد جوانبها وكذلك الغزارة حيث تتضمن كثيراً من المعلومات.

٦- تعطي الفرصة للباحث للدراسة التشخيصية والعلاجية والإرشادية والتوجيهية.

٧- هي طريقة مفيدة في دراسة الحالات النادرة أو غير العادية للسلوك الإنساني وخاصة المعوقين الذين يعانون من ظروف جثمانية نادرة.

عيوب طريقة دراسة الحالة:

١- صعوبة تعميم بعض النتائج وذلك لأن امكانية التعميم محدود لذلك يحرص الباحثين على انتقاء حالات ممثلة ما أمكن ومع ذلك تبقى محدودة.

٢- تحتاج خبرات خاصة وجهد وقدرة من الباحث للقيام بجمع البيانات وإجراء المقابلة والملاحظة.

٣- تحدد اهتمامات الباحث بجوانب السلوك التي يقوم بدراستها ولذلك فهو يتجه إلى الحقائق التي يريدها.

٤- تقوم على دراسة حالة مفردة وهذا مكلف من حيث الوقت والتكاليف والجهد[٧١].

٥- عدم صحة البيانات في بعض الأحيان (وذلك من قبل المفحوص).

أ - فقد يقول المفحوص مايريد الباحث.

ب- قد يميل المفحوص إلى تبرير سلوكه فيروى الأحداث من وجهة نظره.

جـ- قد يحاول تضخيم الأحداث والاستعانة بالخيال.

٦- غالباً ما يريد الباحث مساعدة الحالة فيصبح للجانب الذاتي تأثير كبير.

٧- عندما يضطر الباحث الاستعانة بالخطابات أو المذكرات فقد يقدم المفحوص ما يشرفه فقط.

٨- قد ينسى المفحوص بعض التفاصيل والوقائع الهامة من غير قصد.

٩- قد يكون من الصعب على الباحث في بعض الأحيان أن يحدد لنفسه الوقت الذي ينبغي فيه أن يكف عن جمع المادة العلمية، لذلك ينبغي للباحث أن يلتزم باطار نظرى لتوجيه عملية جمع البيانات.

ثانيا : الدراسات السببية المقارنة:

التعريف:

يقر "فان دالين" أنها الدراسة التي تحاول أن تكشف لا عن ماهية الظاهرة فقط ولكن تسعى للكشف عن كيف ولماذا تحت الظاهرة وذلك من خلال المقارنة بين الظواهر، فالهدف منها: الكشف عن العوامل المصاحبة لوقوع أحداث ظاهرة معينة[٧٢].

يتفق كلاً من "محمد منير سرحان، محمد لبيب النجيحى" أن الباحث لايستطيع فى كثير من الحالات أن يعيد ترتيب الوقائع والتحكم فيها، لذلك فإن الطريقة الوحيدة لديه هى تحليل ما يحدث للوصول إلى الأسباب والنتائج.

يعرفها "فاخر عقل" أنها تقارب وجوه الشبه والاختلاف بين الظواهر لاكتشاف الظواهر التى تصاحب هدف معين.

والخلاصة: أنها تبحث عن الأسباب وتقارن بين الأحداث للوصول إلى جوهر الحقيقة.

ويقر "فان دالين": أن تلك الدراسة تتبع من طريقة "جون ستيوارت مل" والتى تقرر أنه: "إذا كان لحالتين أو أكثر للظاهرة المدروسة ظرف مشترك واحد، فإن الظرف الذى تتفق فيه وحدة كل الحالات يكون هو السبب للظاهرة وقد يكون نتيجتها".

فالدراسة السببية المقارنة دراسة متعمقة تهدف إلى معرفة ما إذا كانت العلاقات بين الظواهر قد تسبب الحالة أو تسهم فيها أو تفسرها.

العلوم التى تستخدم تلك الطريقة:

١ – العلوم السلوكية: حيث أن الطريقة التجريبية غير ممكنة فى العلوم السلوكية. لذلك فإن الباحث يعمد إلى الدراسة السببية المقارنة.

٢ – دراسات عدم الاستقرار الانفعالى.

٣ – الدراسات التربوية.

٤ – دراسات نظم التعليم.

الحاجة إلى الطريقة السببية المقارنة:

١- قد تكون الطريقة السببية المقارنة فى بعض الأحيان هى الطريقة الوحيدة للتصدى لبعض المشكلات وخاصة (فى العلوم السلوكية) وذلك بسبب تعقد الظاهرات الاجتماعية وطبيعتها.

٢- إن احترام الكائنات الحية يمنع الباحث من أن يقوم بالتجارب عليها أو أن يوقع ألماً أو أذى بالآخرين أو التدخل فى التطور السرى للفرد لذلك ينبغى عليه أن يتحول للطريقة السببية المقارنة(٧٣).

خطوات الدراسة السببية المقارنة:

١- دراسة المفحوصين فى حياتهم العادية.

٢- المقارنة بين تلك الجماعة وجماعة أخرى.

٣- معرفة أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

٤- تحديد العوامل المسببة للمشكلة(٧٤).

طرق الاستقراء التى تستخدم فى تحقيق الفروض:

١- طريقة الاتفاق أو طريقة التلازم فى الوقوع:

وهى تستند إلى فكرة العل والمعلول تتلازمان ولكيفية البحث عن علة أى ظاهرة تحلل الظروف بين حالتان أو أكثر فإن اتضح أنها متفقة فى أمر ما استنتجنا أن ذلك الأمر المشترك بين الحالات هو سبب حدوث الظاهرة.

ويعيب تلك الظاهرة صعوبة التطبيق لأنه من المستحيل اتفاق مثالان لظاهرة ما.

٢- طريقة الاختلاف أو التلازم أو التخلف:

تستند إلى فكرة العلة إذا غابت غاب معلولها، وللبحث عن العلة فقد ندرس حالتين تقع الظاهرة فى أحدهما دون الأخرى. ونحلل ظروفهما فإذا اتفقا فى كل شئ عدا أمر واحد كان الأمر موجوداً فى الحالة التى وقعت فيها الظاهرة وغير الموجودة فى الأخرى استنتجنا أن يكون ذلك الأمر علة وجود الظاهرة.

٣- طريقة التلازم فى الوقوع وفى التخلف:

وهذه الطريقة تجمع بين الطريقتين السابقتين وواضح أنها تتطلب وجود عامل واحد مسئول عن وقوع الظاهرة أو عدمه.

٤- طريقة التغيير النسبى أو طريقة التلازم فى التغيير:

وهى مبنية على فكرة وجود تلازم بين أى حادثتين أو ظاهرتين أحدهما علة والأخرى معلول بحيث أى تغيير فى العلة يستلزم تغيير موازياً له فى المعلول.

٥- طريقة البواقى:

وتستند إلى فكرة أن علة الشئ لاتكون علة لشئى آخر مختلف عنه فإن كان لعلتين مهلولان مختلفين وعلماً بأن العلتين علة لأحد المعلولين استنتجنا أن العلة الثانية علة للمعلول الثانى(٧٥).

توضيح:

- إذا كان للعلتين أ، ب معلولان جـ ، د.
- فإذا كانت أ علة للمعلول جـ تكون ب علة للمعلول د.

عيوب الدراسات السببية المقارنة:

١- الإخفاق فى عزل عامل ما له دلالة حقيقية.

٢- الإخفاق فى إدراك أن الأحداث كثير ما يكون لها أسباب عديدة.

٣- استناد النتائج إلى عدد محدود من الوقائع.

٤- الإخفاق فى ملاحظة أن العوامل قد ترتبط معاً دون أن يكون بينها علاقة سبب ومسبب وقد يؤدى ذلك إلى نتائج كاذبة(٧٦).

٥- اختبار المبحوثين أمر صعب وكذلك الضبط الدقيق.

٦- أسلوب تصنيف المبحوثين إلى مجموعات يقارن بينها له مشكلاته وذلك لأن الظواهر الاجتماعية لا تتشابه إلا بمعنى واسع.

٧- صعوبة تحديد العوامل المتصل بعضها ببعض والعوامل ذات العلاقة المتبادلة.

٨- كشف العلاقة لايحل المشكلة دوماً ولا يبين بالضرورة الأسباب فى كل الأحوال، فمن الصعب أن نتبين أى العاملين السبب وأيهما النتيجة.

٩- الصعوبات التى تواجه الدراسات:

أ – إذا كان العامل الذى يسبب حالة معينة غير متضمن فى البنود التى توضع بالاعتبار فإن السبب لايمكن تحديده.
لذلك يجب أن يكون لدى الباحث معرفة عامة بالظاهرات التى يدرسها ويخطط لاجراء الملاحظة بعناية ويحدد الأسباب ذات العلاقة الوثيقة.

ب– تتطلب طريقة التلازم فى الوقوع والتخلف أن يكون هناك عامل واحد حاسم مسئول عن الحادثة ولكن نادراً ما توجد هذه الحالة فى الظواهر الاجتماعية المعقدة.

جـ– قد تحدث الظاهرة نتيجة لعدد من الأسباب فإنها قد تحدث نتيجة لسبب واحد فى حالة معينة ولسبب آخر فى حالة أخرى.

د – لايحل اكتشاف العلاقات بالضرورة مشكلة البحث لمعرفة سبب الحالة فقد يكون اشتراك مفحوصين فى شئ ما ظرف عارض وحينما يكشف علاقة سبب ونتيجة ليس من السهل دائماً أن نحدد ما هو السبب وما هى النتيجة(٧٧).

ثالثاً: الدراسات الارتباطية:

التعريف:

أنها نمط يحاول أن يتوصل إلى تحديد أوصاف الظاهرات المبحوثة عن طريق استخدام الأساليب الارتباطية، ويعتمد بصفة أساسية على العديد من العمليات الرياضية(٧٨).

وتستخدم تلك الظروف لتؤكد مدى ترابط متغيرين وإلى أى مدى تطابق تغيرات عامل ما مع تغيرات عامل آخر وذلك لمعرفة الترابط بينهم.

حالات الترابط:

يتراوح الترابط بين (-١)، (+١) ماراً بالصفر.

١- الحالة الأولى (-١)

وذلك حين تكون العلاقة بين المتغيرين علاقة سلبية أى أن الزيادة فى المتغير (أ) يقابلها نقص فى المتغير (ب).

٢- الحالة الثانية (صفر)

وذلك حين لايوجد علاقة بين المتغيرين مثل العلاقة بين طيبة القلب وطول الحواجب.

٣- الحالة الثالثة:

وذلك حين تكون العلاقة بين المتغيرين علاقة موجبة أى أن الزيادة فى المتغير (أ) ثيقابلها زيادة فى المتغير (ب).

العلوم التى تستخدم تلك الطريقة:

١- علم النفس
٢- علم الاجتماع
٣- دراسات التنبؤ والسبب والنتيجة
٤- البحوث التربوية[٧٩].

خطوات الدراسات الارتباطية:

١- معرفة المعلومات وجمع البيانات عن المتغيرين.

٢- ترتيب تلك البيانات ترتيباً تصاعدياً للمتغيرين.

٣- المقارنة بين تلك البيانات مع مراعاة ذلك الترتيب التصاعدى لكلا منهما.

٤- إذا كان الترتيبان متطابقان تماماً يكون الارتباط موجب وربما توجد علاقة عكسية أو لايوجد علاقة ولكن شدة العلاقة تحدد بتطبيق أساليب رياضية.

مزايا الدراسات الارتباطية:

١- تحدد مدى الاتفاق فى التغيرات التى تلحق بعامل ما إذا ما تغير عامل آخر[٨٠].

٢- أنها ذات قيمة فى تحليل (السبب- النتيجة) ولكنها لاتفعل أكثر من أن تبين فى صورة كمية إلى أى مدى يرتبط متغيران ما.

ويتم تفسير العلاقة عن طريق التحليل المنطقى لا بالتقدير الاحصائى.

العيوب: أنها لا تعنى بالضرورة وجود علاقة سبب ونتيجة

ثالثاً: الدراسات التتبعية (النمو والتطور)

ويطلق عليها أحياناً الدراسات التطورية فهي تسعى إلى تناول التغيرات التى تحدث نتيجة لمرور الزمن حيث تهتم الدرااات التطورية بوصف المتغيرات فى سياق تطورها عبر فترة زمنية قد تمتد شهور أو سنوات.

ويرى "فان دالين" إن ابرز نموذجين للدراسات التطورية هما:

١ - دراسات النمو　　　　٢- دراسات الاتجاه[٨١].

أ - دراسات النمو والتطور Developmental Studies

فيما يخص دراسات النمو فلابد للباحث من أن يعرف طبيعة التغيرات التى تحدث للكائنات التى يدرسها ومعدجل تغيراتها فهو إذا كان يدرس النمو البشرى لابد له من أن يعرف أى العوامل تؤثر فى النمو فى مراحله المختلفة ومواعيد ملاحظة هذا النمو لأول مرة ثم تدرج النمو وطفراته وتوقفه واضمحلاله[٨٢].

ويمكن دراسة النمو الانسانى بطريقتين: الطريقة الطولية والطريقة المستعرضة.

١ - الطريقة الطولية Longitudinal

ففى هذه الدراسات تقاس حالات النمو لدى نفس الأطفال فى أعمار مختلفة، فمثلاً قد تختبر وتقيس عدداً من المتغيرات عند نفس المجموعة من التلاميذ وذلك حينما يكونون فى الثانية عشر والثالثة عشر والرابعة عشر والخامسة عشر من العمر وتحدد أنماط نموهم الفردية بالنسبة لهذه العوامل أبان هذه السنوات.

٢ - الدراسات المستعرضة Cross - Sectional

عندما تقوم بدراسة مستعرضة فإنك بدلاً من أن تكرر قياس نفس الأفراد فإنك تطبق مجموعة واحدة من المقاييس على أطفال مختلفين من كل مستوى عمرى ثم تحسب متوسطات المتغيرات لكل مجموعة ترصد هذه المتوسطات لكى تصور الأنماط العامة للنمو لكل متغير لدى الأطفال من سن الثانية عشر حتى الخامسة عشر[٨٣].

والدراسات الطولية هى الأكثر فاعلية فى دراسة النمو علـى امتداد فترة من الزمن، ولكن معظم البحوث تستخدم الطريقـة المستعرضة فهى اقل تكلفة وأكثر اقتصاداً فى الوقت.

وليس هنـاك وقت محدد للدراسة الطولية، فتحديد هذا يكون عن طريق القائمين بالبحث والاتصال بنفس المجموعة من الأشخاص موضوع البحث لفترات طويلة له مميزات معينة، ولكنه يسبب أيضاً مشكلات جمة، فإذا كانت العينة الأصلية ممثلة للمجموع فإن نمط النمو النموذجى يتضح منها وتظهر العوامل التى تؤثر عليه، تلك العوامل التى لم تكن لتظهر بأى طريق آخر(٨٤).

وتتسبب الطريقة الطولية فى مصاعب تتعلق بجمع البيانات وتتطلب فقدان نفقات كبيرة، إذا كانت تسعى لمتابعة مجموعة من الأفراد فهى محتاجة إلى وقت ومال. وعدد من القائمين على البحث وجمع البيانات. كما تتطلب قدراً كبيراً من التخطيط وبعد النظر مع درجة من المرونة تسمح بإحداث التغيرات فى خطط البحث إذا دعت الحاجة اليها.

وقد وجد أن الآباء المنتمين للطبقة الوسطى، أقل استقراراً وأكثر تنقلاً من مكان لآخر عن الآباء من الطبقة الدنيا وقد يصعب بعد هذا استمرار الاتصال بأبنائهم.

وقد يسبب فقدان أفراد العينة بهذه الطريقة الكثير من المشكلات، فهناك مشكلة المحافظة على اهتمام الأفراد على امتداد فترة زمنية طويلة، وقد لايكون الأمر صعباً إذا ظل الفرد ملتحقاً بمدرسة أو بمعهد علمى، أما بعد التوظف فتزداد صعوبة الاتصال به والمحافظة على اهتمامه بالبحث.

ويكون فقدان أفراد من العينة بالوفاة صغيرة فى العادة ولكن إذا استمرت الدراسة عدة سنوات فإن فقدان بعض أفراد العينة عن طريق الانتقال والهجرة يصبح

أمراً لا مفر منه ويقدر أنه فى حالة استمرار الدراسة لمدة عشر سنوات فان يبقى مقيماً فى نفس المنطقة إلى ثلث العينة التى تم اختبارها أصلاً ويسبب هذا مشكلات وينبغى أن يراعى فى تصميم البحث امكانية السماح بتعويض الفقدان الذى لامعدى عنه فى بعض أفراد العينة.

وأخيرا فأن افراد العينة قد يتأثر سلوكهم باشتراكهم فى البحث مما يجعل نمط نموهم غير نموذجى.

أما فيما يختص بالقائمين بالبحث، فأنه إذا طال الزمن، وتغير القائمون بالبحث فان هذا قد يؤثر على استمراره، أو يؤدى إلى تغير فى التركيز أو حتى فى اتجاه البحث.

ولا توجد بعض هذه الصعوبات فى الدراسات المستعرضة، ولهذا فان معظم البحوث فى النمو الانسانى من النوع السمتعرض، فالدراسات المستعرضة رخيصة نسبياً وتؤدى إلى التوصل إلى النتائج بسرعة، كما أنها اقل استنفاذاً للوقت من الدراسات الطولية، ويمكن بواسطتها إتمام الدراسة فى وقت قصير نسبياً فلا يحتاج الأمر إلى سنوات لاتمامه كما يتطلب الأمر فى البحوث الطولية.

أما وجه القصور الرئيسى فى البحوث المستعرضة فيتعلق باختيار العينة المماثلة للمجتمع الأصلى، وتتضح هذه الصعوبة أكثر إذا قصرت الدراسة على منطقة جغرافية محدودة نسبياً فإذا سمت احدى الدراسات مثلاً لتحديد أنماط النمو فى مرحلة العمر من سن الخامسة حتى سن الثامنة عشرة وقصرت على حى معين فإن العينة المختارة لن تتضمن أولئك الذين تركوا الحى للالتحاق بمعاهد تعليمية فى منطقة أخرى أو مدينة أخرى وبذلك فإن التعميمات التى نتوصل إليها قد لا تنطبق على الشباب فى مجموعهم.

مراجع وحواشى الفصل الثانى

1- John W. BEST, Research in Education, Fifth Printing (New Delhi, Pear l Offest Press), 1993, p. 25

2- SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH, COOK, Research Methods in Social Relations, Holt, Rinehart and Winston, 1959, (U.S.A) p. 65.

٣- يوسف محمد القاضى، مناهج البحث وكتابتها، (الرياض: دار المريخ، ١٩٨٤)، ص١٠٧.

٤- احسان مصطفى شعراوى، فتحى على يونس، مقدمة فى البحث التربوى، (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤)، ص ص٣٥، ٣٦.

٥- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ط٢؛ (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨)، ص١٣٦.

٦- صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية، سلسلة كتب علم الاجتماع والتنمية، (القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٨٢) ص١٥٢.

٧- فاخر عاقل، أسس البحث العلمى فى العلوم السلوكية، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧)، ص١١٥.

٨- يوسف مصطفى القاضى، مرجع سابق، ص ١٠٧.

٩- أحمد محمود محمد عبد المطلب، البحث العلمى أهميته وأصوله ومشكلاته، (دراسة ميدانية، ١٩٨٩)، ص١٩٣.

١٠- عبد الرحمن عدس، أساسيات البحث التربوى، (عمان: دار الفرقان، ١٩٩٢)، ص١٠١.

١١- محمد منير مرسى، البحـث الـتربوى وكيـف نفهمـه، (القـاهرة: عـالم الكتـب، ١٩٩٤)، ص ٢٧١.

١٢- صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص ١٥٢، ١٥٣.

١٣- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١٣٨، ١٣٩.

١٤- أحمد محمود محمد عبد المطلب، مرجع سابق، ص ١٩١، ١٩٢.

١٥- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١٣٩.

١٦- صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص١٥٣.

١٧- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١٤٠.

١٨- إبراهيم بسيونى عميرة، حتى نفهم البحـث الـتربوى (القـاهرة: دار المعـارف، ١٩٧٦، ص٣٩.

١٩- محمد حسن علاوى، أسامة كامل راتب، البحث العلمى فـى المجـال الريـاضى، (القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٠)، ص٣٦.

20- Games H. Mcmilan, Educational Research, (Virginia Commonwealth University), p. 144.

٢١- فاخر عاقل، مرجع سابق، ص ١١٧.

٢٢- محمد على محمد، البحـث الاجتمـاعى (دراسـة فـى طـرق البحـث واسـاليبه)، سلسلة علم الاجتماع المعاصر، الكتاب الثلاثون، (الاسـكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥)، ص ١٨١.

٢٣- محمد لبيب النجيحى ومحمد منير مرسـى، البحـث الـتربوى أصـولـه ومناهجـه، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣)، ص٢٠٨.

٢٤- محمد حسن علاوى وأسامة كامل راتب، مرجع سابق، ص ٢٠٣.

٢٥- محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٢٧٧.

٢٦- إحسان مصطفى شعراوى، فتحى على يونس، مرجع سابق، ص ٤٧

٢٧- عبد الرحمن عدس، مرجع سابق، ص١٠٥.

٢٨- عبد الرحمن عدس، مرجع سابق، ص ١٠٥، ١٠٦.

٢٩- إبراهيم بسيونى عميرة، مرجع سابق، ص ٤٢.

٣٠- سهير بدير، البحث العلمى "تعريفه- خطواته- مناهجه- أدواته"، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢)، ص٨٤.

٣١- سهير بدير، مرجع سابق، ص ١٥٦.

٣٢- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ص ١٤٣- ١٤٧.

٣٣- محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٢٤٨.

٣٤- صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص ١٥٧.

٣٥- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١٥٠.

٣٦- فاخر عاقل، مرجع سابق، ص ١٢٠.

٣٧- سهير بدير، مرجع سابق، ص ٨٦.

٣٨- محمد لبيب النجيحى، محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٢٠٨.

٣٩- حمد الغريب عبد الكريم، مرجع سابق، ص ٨٠.

٤٠- فاخر عاقل، مرجع سابق، ص ١٢٠، ١٢١.

٤١- محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمى لتصميم المنهج والاجراءات، ط٣، (القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٧)، ص ٨٥-٨٩.

٤٢- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١٥٣، ١٥٤.

٤٣- محمد الجوهرى، عبد الله الخريجى، طرق البحث الاجتماعى، ط٣؛ (القاهرة: دار الكتاب للتوزيع، ١٩٨٢)، ص١١٩.

٤٤- صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص ١٥٨.

٤٥- سهير بدير، مرجع سابق، ص ٩٤.

٤٦- سهير بدير، مرجع سابق، ص ٨٨، ٨٩.

47- James H. Mcmilan, Op. Cit., p. 154-155.

٤٨- جابر عبد الحميد، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١٦٣، ١٦٤.

٤٩- محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٢٧٨، ٢٧٩.

٥٠- صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص ١٥٧.

٥١- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص١٥٩.

٥٢- سهير بدير، مرجع سابق، ص ١٥٦.

٥٣- إبراهيم بسيوهى عميرة، مرجع سابق، ص ٤٦.

٥٤- يوسف مصطفى القاضى، مرجع سابق، ص ١٠٨.

٥٥- ديبولد ب. فان دالين، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة سيد أحمد عثمان، ١٩٧٧، ص ٣٣٥.

٥٦- صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص ١٥٨.

٥٧- محمد الجوهرى وعبد الله الخريجى، مرجع سابق، ص ١٦٧.

٥٨- محمد لبيب النجيحى، محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٢١٠.

٥٩- محمد عبد الغنى عوض، ومحمد أحمد الخضيرى، الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراة، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)، ١٩٨٦، ص٥٩.

٦٠- ديوبولدب. فان دالين، مرجع سابق، ص ٣٣٧، ٣٣٧.

٦١- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١٧١.

٦٢- فاخر عاقل، مرجع سابق، ص ١٣٣.

٦٣- ديوبولد ب، فاندالين، مرجع سابق، ص ٣٣٨.

٦٤- محمد عبد الغنى عوض،مرجع سابق، ص ٦١.

٦٥- إبراهيم بسيونى عميرة، مرجع سابق، ص ٤٩.

٦٦- محمد الجوهرى، عبد الله الخريجى، مرجع سابق، ص ١٦٩، ١٧١.

٦٧- محمد لبيب النجيحى، محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٢١٣-٢١٨.

٦٨- محمد الأصمعى محروس، مرجع سابق، ص ١٢٠.

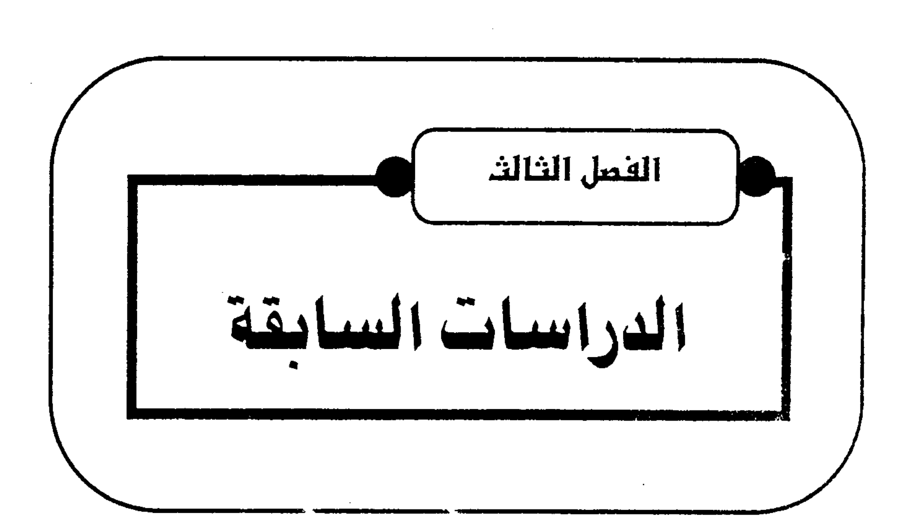
٦٩- ديوبولد ب. فان دالين، مرجع سابق، ص ٣٣٩.

٧٠- محمد الجوهرى، عبد الله الخرجى، مرجع سابق، ص ١٧٣.

٧١- إبراهيم بسيونى عميرة، مرجع سابق، ص ٥٠.

٧٢- صلاح مصطفى الفول، مرجع سابق، ص ١٥٩.

٧٣- ديوبولد ب. فان دالين، مرجع سابق، ص ٣٤٠-٣٤٢.
٧٤- فاخر عقل، مرجع سابق، ص٣٤١.
٧٥-جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص ١٧٨-١٨٢.
٧٦ محمد لبيب النجيحى، محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٢٠٧.
٧٧-ديوبولد ب. فان دالين، مرجع سابق، ص ٣٤٤-٣٤٦.
٧٨- صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص ١٥٨، ١٥٩.
٧٩- ديوبولد ب، فان دالين، مرجع سابق، ص ٣٤٩.
٨٠- صلاح مصطفى الفوال، مردع سابق، ص ١٥٩.
٨١- المرجع السابق، نفس الصفحة.
٨٢- فاخر عاقل، مرجع سابق، ص ١٢٧.
٨٣- ديوبولد ب. فان دالين، مرجع سابق، ص ٣٥١.
٨٤- إبراهيم بسيونى عميرة، مرجع سابق، ص ٥١.


الفصل الثالث
الدراسات السابقة

أولاً: تحليل المحتوى:

يمثل تحليل المحتوى طريقة من طرق البحث ذات الأغراض المتعددة، وتهدف هذه الدريقة لدراسة مدى واسع من المشكلات التي يتضمنها المحتوى.

فالمحتوى هو نوعية المعارف التي تختار وتنظم على نحو معين، وكلمة المعارف هنا كلمة عامة تشير إلى كل ما يمكن تقديمه للمتعلمين من معلومات ومفاهيم ومهارات، وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى اكسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات وميول.

ويعد المحتوى من عناصر المنهج الأساسي التي يمكن من خلالها تحقيق أهدافه، لدا فإن واضع المنهج تواجهه مشكلة اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعة من بين كم هائل وكيف متنوع من المعرفة[١].

والتحليل يمثل عملية انتقال من المجهول إلى المعلوم، لأن البدء يكون بفكرة كلية غامضة وينتهي إلى عناصر محددةواضحة. وهذا وجه شبه قوي بين الاستقراء والتحليل، لما في الاستقراء من الانتقال من المجهول إلى المعلوم أي من الظواهر المعقدة إلى القانون الذي يفسرها ومن هنا كان الاستقراء أرقى أنواع التحليل[٢].

لقد اشترك عدد كبير من الباحثين والكتاب في تقديم تعريف إجرائي لتحليل المحتوى ولنعرض فيما يلي أهم ما وقع تحت أيدينا من تعريفات له.

وتحليل المحتوى عبارة عن طريقة لدراسة وتحليل مادة اتصال لفظية أو سمعية أو مرئية أو إشارية بأسلوب منظم وموضوعي وكمي بغرض قياس بعض المتغيرات التي تعكس المادة الاتصالية موضع الدراسة[٣].

وهو طريقة لدراسة وتحليل الاتصال بطريقة موضوعية وكمية ومنظمة لقياس بعض المتغيرات. ويستخدم تحليل المحتوى لتحديد التكرار النسبة لظواهر الاتصال المتعددة: الاعلان الاتجاهات الأساليب، التغيرات في المحتويات، الثبات. فتحليل المحتوى طريقة للملاحظة والقياس، فبدلاً من القياس المباشر للسلوك أو مطالبة

الأفراد بالإجابة على مقياس معين أو القيام بعمل مقابلة معهم، يكون التحليل في هذه الحالة قائماً على تقصى ما أنتجه الناس من اتصال وطرح الأسئلة على هذا الاتصال[٤].

مفهوم تحليل المحتوى:

أ – تعريفات تحليل المحتوى الغربي:

يهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمى لمضمون معين. وذلك في ضوء نظام لنفئات صمم ليعطى بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون.

تعريف "ليتس وبول ١٩٤٢": يطلق تحليل المضمون على الأسلوب البحثى الذى يغطى المتطلبات التالية:

- تحليل الخصائص اللغوية أو الدلالية للرموز الاتصالية المستخدمة.
- تحديد تكرارات ظهور أوورود أو حدوث الخصائص بدرجة عالية من الضبط الدقيق المحكم أو تحيد الكمية لهذه التكرارات.
- إمكانية تمييز هذه الخصائص بمصطلحات ذات صبغة عامة.
- إمكانية تمييزها ايضا بصطلاحات ذات صلة بطبيعة فروض الدراسة ومجالاتها.
- الضبط الدقيق المحكم لهذه الاصطلاحات المستخدمة فى امكانية التعرف على الخصائص الرمزية التى تمت دراستها[٥].

تعريف "جانيس ١٩٤٣": تحليل المحتوى هو الأسلوب الذى يستخدم في تصنيف وتبويب المادة الإعلامية، ويعتمد أساساً على تقدير الباحث أو مجموعة الباحثين، ويتم بمقتضاه تقسيم المحتوى إلى فئات بالاستناد إلى قواعد واضحة. بافتراض أن تقدير القائم بالتحليل يتم على أساس أنه باحث علمى، وتحدد نتائج تحليل المضمون تكرارات ظهور أو ورود وحدات التحليل فى السياق[٦].

تعريف "كابلان وجولدسن ١٩٤٣": عمل تصنيف كمى لمحتوى معين على أساس نظام معين للفئات، تم إعداده بطريقة تضمن توفير مادة مرتبطة بفروض معينة ذات علاقة بهذا المضمون[٧].

تعريف "كارترايت ١٩٥٣": وصف السلوك الاتصالى الرمزى وصفاً موضوعياً، منهجياً كمياً[٨].

تعريف باركوس ١٩٥٩" : يستخدم مصطلح تحليل المضمون بمعنى التحليل العلمى للرسائل الاتصالية، الذى يجب أن يكون تحليلاً دقيقاً ومنهجياً"[٩].

تعريف "بيزلى ١٩٦٠": تحليل المضمون هو أحد أساليب الإفادة من المعلومات المتاحة عن طريق تحويلها إلى مادة قابلة للتلخيص والمقارنة باستخدام التطبيق الموضوعى والمنهجى المنتظم لقواعد التصنيف[١٠].

ويعرف "هولستى" تحليل المحتوى بأنه أسلوب للاستقراء يقوم على الدراسة الموضوعية المنتظمة لتحديد سمات معينة للمضمون أو المحتوى، وهو يرى أن التحليل المنتظم للمضمون يقتضى أن يكون معيارياً بمعنى أن اية إضافة لأية أجزاء أو حذفها من المضمون أو التصنيف ينبغى أن تتم وفق معايير محددة موضوعية تقوم عليها عملية الاختيار. كما أن موضوعية التحليل تقتضى قيام التحليل على قواعد واضحة محددة لا تختلف النتائج المستخلصة بناءً عليها باختلاف الشخص القائم بالتحليل. وقد تتضمن المواصفات الموضوعية للتحليل مقل اقترانية المحتوى ومدى قابليته للقراءة من حيث الألفاظ والتراكيب والجمل والأسلوب وطريقة العرض وغيرها.

كما يورد "هولستى" عينة أخرى من تعريفات تحليل المحتوى، منها:

- "يقصد بتحليل المحتوى التحليل العلمى للرسائل الإعلامية.. والطريقة المستخدمة هى الطريقة العلمية، وعلى الرغم من أن الطريقة تتسم بالشمولية، إلا أن التحليل يتصف بالتدقيق الشديد والنظامية".
- تحليل المحتوى يعد طوراً من أطوار عملية معالجة (تجهيز) المعلومات، التى يتم فيها تحول المحتوى- من خلال التطبيق الموضوعى والمنظم لقواعد التصنيف- إلى بيانات يمكن تلخيصها ومقارنتها"[١١].
- "إن تحليل المضمون هو أى أسلوب فنى للاستقراء بتحديد خصائص الصفات المحددة للرسائل بطريقة موضوعية ونسقية".

ويرى "كير لينجر" أن تحليل المحتوى هو طريقة للملاحظة والقياس موجهة إلى المادة التى يتم تحليلها.

تعريف "كير لنجر ١٩٦٤" : تحليل المحتوى هو أداة أساسية فى عملية التحليل الاعلامى، وفوق ذلك فهو أداة للملاحظة. فبدلاً من أن يقوم الباحث بالملاحظة المباشرة لسلوك عينات من الجمهور أو يطلب منهم الإجابة عن اسئلة معينة، أو يقوم باجراء مقابلات معهم، فإنه يكتفى بتحليل مضمون المادة الاتصالية لكى يتعرف على معلومات كثيرة[١٢].

تعريف "بد، وثورب ١٩٦٧" تحليل المضمون هو الأسلوب المنهجى لتحليل محتوى الرسالة الاعلامية وأسلوب تناولها ومعالجتها، وهو أداة تستخدم فى ملاحظة السلوك الاتصالى العنلى وتحليله[١٣].

وهذا التعريف يحدد المضمون الظاهر لعملية الاتصال باعتباره مجال الاهتمام الملائم لمن يقوم بتحليل المضمون، ونفس هذا الموقف يردده كثير من الباحثين أمثال برد وثورب ودونهيو، حيث أوضحا: "أن تحليل المضمون هو اسلوب منظم لتحليل مضمون الرسالة ومعالجة الرسائل، فهو يشكل أداة المشاهد وتحليل سلوك الاتصال الواضح لمن يقوم بعملية الاتصال الذن تم اختياهم".

تعريف "ويلز وبرسلون ١٩٤١" :بلورة الوصف العادى للمضون أو المحتوى وتنقيته حتى يمكن إظهار طبيعة المنبهات والمثيرات المتضمنة فى الرسالة والموجهة إلى القارئ أو المستمع أو المشاهد، وقوتها النسبية على أسس موضوعية[١٤].

ولقد أضاف تحليل المحتوى بمفهومه الحديث طابعاً جديداً للبحوث التحليلية أو الوصفية، ألا وهو استنباط طريقة محسنة للمعالجة الكمية للمادة البحثية، ومما لاشك فيه أن المعالجة الكمية عنصر ضرورى فى إجراء البحوث، ولذلك عرف "بيرلسون" تحليل المحتوى بأنه "طريقة للبحث تهدف إلى وصف المحتوى الظاهرى للوسائل

الاتصال وصفاً كمياً، موضوعياً، منهجياً" ولقد اسهم هذا التعريف فى تقدم دراسات وسائل الاعلام بما أضافه من دقة إلى بصيرة الباحث.

يكاد تعريف "برلسون" لتحليل المضمون الذى قدمه عام ١٩٥٢ خلال مؤلفه عن "تحليل المحتوى فى البحث الاتصالى" والذى قال فيه إن تحليل المضمون عبارة عن "أسلوب البحث الذى يستهدف الوصف الموضوعى المنظم الكمى لمحتويات الاتصال الظاهرة".. نقول أن هذا التعريف الذى قدمه "برلسون" يكاد يكون هو التعريف الوحيد والمتفق عليه فى آن واحد ولتحليل المضمون.

بعض تعريفات تحليل المحتوى العربية:

وتقدم نادية سالم تعريفاً يضم الوظائف الرئيسية التى يقوم بها تحليل المحتوى، تقول فى تعريفها "تحليل المضمون هو أداة منهجية للدراسة الكمية وأداة الاتصال. وأداة لاختبار فروض معينة عن مادة الاتصال وأداة التنبؤ. وتكمن أهمية تحليل المضمون فى كونه منهجاً لدراسة الظاهرة محل التحليل فى حالتها الديناميكية"[١٥].

ومن هذا التعريف يتجلى حرص الباحثة على أن تضمنه مختلف الوظائف التى يمكن أن يقوم بها تحليل المضمون وهو مالا يطالب به أصحاب التعريفات، اذ هناك فرق بين تعريف الشئ وتحديد وظائفه.

كما أن هذا التعريف خلطاً بين أداة البحث ومنهج البحث، ففى بداية التعريف تصف الباحثة تحليل المضمون بأنه أداة. وأخيراً تصفه بأنه منهج.

يشير محمد عبد الحميد إلى أن التحليل عملية ملازمة للفكر الانسانى تستهدف إدراك الأشياء والظاهرات بوضوح، من خلال عزل عناصرها بعضها عن بعض، ومعرفة خصائص أو سمات هذه العناصر وطبيعة العلاقات التى تقوم بينها.

كما يشير ايضا إلى أن المحتوى فى علوم الاتصال هو كلى ما يقوله الفرد أو يكتبه، ليحقق من خلاله أهدافا اتصالية مع آخرين..وهو عبارة عن رموز لغوية يتم

تنظيمها بطريقة معينة ترتبط بشخصية الفـرد (مصـدر) وسماته الاجتماعية، فيصبح مظهراً من مظاهر السلوك يميزه عن غيره من الأفراد، ويستهدف جمهوراً محدداً بسماته واحتياجاته واهتماماته، ليدرك ما فى المحتوى من معانى وأفكار فيتحقق اللقاء والمشاركة بين المصدر والجمهور(١٦).

وبناء على ذلك فإنه عندما تتم عملية التحليل على محتوى الاتصال، فإنها تستهدف عزل خصائص وسمات المحتوى عن بعضها؛ ليمكن وصفها بوضوح واكتشاف العلاقة بينهما وبين بعضها البعض أو بينها وبين عناصر أخرى ترتبط بها مثل أسباب ودوافع ما قيل أو ما كتب، ومعرفة شخصية المصدر أو سمات الجمهور، وذلك باساليب تعتمد فى أبسطها على الحدس والتخمين العقلى أو الاستنتاجية الانطباعية.

والباحث فى مجالات العلوم الاجتماعية والانسانية فى حاجة إلى عمل مثل هذه التحليلات للوثائق التى يطلق عليها، ذلك أن كل أنواع البحوث الاجتماعية والانسانية تتطلب قيام الباحث بقراءات دقيقة لمواد مطبوعة.

ويرى محمد عبد الحميد أن تحليل المحتوى هو: "مجموعة الخطوات المنهجية التى تسعى إلى اكتشاف المعانى الكامنة فى المحتوى، والعلاقات الارتباطية بهذه المعانى، من خلال البحث الكمى الموضوعى، والمنظم للسمات الظاهرة فى هذا المحتوى" (١٧).

وهكذا يمكن التمييز بين اتجاهين رئيسيين لتعريف تحليل المحتوى: الأول هو الاتجاه الوصفى،والذى عاصر فترة النشأةواستمر بعد ذلك، وعنه استعار العديد من الخبراء والباحثين تعريفهم لتحليل المحتوى وتطبيقه. ويركز أصحاب هذا الاتجاه على هدف الوصف للمحتوى فقط، الذى يتم على الظاهر فقط من هذا المحتوى.

أما الاتجاه الثانى فهو الاتجاه الاستدلالى والذى يتجاوز حدود وصف المحتوى الظاهر، إلى الكشف عن المعانى الكامنة وقراءة ما بين السطور، والاستدلال عن الأبعاد المختلفة لعملية الاتصال.

أهداف تحليل المحتوى[١٨]:

إن الهدف الرئيسى من تحليل الكتب المدرسية والمواد التعليمية هو تحسين نوعها والتركيز فى هذا العمل ينبغى أن يكون إيجابياً، إن اكتشاف المواد التعليمية غير المرغوب فيها يعتبر عملاً وظيفياً لو انتهى بنا إلى عمل بناء. كما أن التركيز على الجوانب السلبية سوف يترتب عليه نتائج غير مرغوب فيها إذ يستثير المشاعر المعادية للآخرين.

ومن بين أكثر الأهداف أهمية لتحليل الكتب المدرسية ما يلى:

١- اكتشاف أوجه القوة والضعف فى الكتب المدرسية والمواد التعليمية التى تستعمل الآن، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة، وينبغى على الدراسات التى تجرى على هذه الكتب أن تدلنا على أى الموضوعات أكثر قيمة.

٢- تزويد المؤرخين والجغرافيين وغيرهم من العلماء بالفرصة للعمل تعاونياً مع المعلمين ومديرى المدارس وقادة العمل الحكومى والعام وذلك لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية.

٣- تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين فى إعداد كتب مدرسية جديدة وذلك تزويدهم بمبادئ توجيهية والإشارة إلى ما ينبغى تجنبه وما يجب تضمينه.

٤- تقديم مواد مساعدة فى عملية مراجعة برامج الدراسة ككل، وفى إعداد المعلمين والإداريين، وفى اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية.

ولاستخدام هذا الأسلوب أهداف كثيرة تختلف من بحث لبحث ومن دراسة لأخرى. ولعل الهدف الأساسى له هو تطوير مادة الاتصال التى يتصدى لتحليل محتواها. ومع اختلاف الأهداف الخاصة لتحليل المحتوى، إلا أن هناك مجموعة من الأهداف التى يمكن أن تشترك فيها معظم الدراسات. ولقد أصدرت منظمة اليونسكو دليلاً لتطوير الكتب المدرسية والمواد التعليمية كأدوات مساعدة للتفاهم العالمى[١٩].

وقد تناول الدليل من بين ما تناوله أسلوب تحليل هذه الكتب والمواد والأهداف التى يتواخاها مثل هذا التحليل. ونظراً لإمكانية تعميم هذه الأهداف لتشمل كثيراً من دراسات تحليل محتوى الكتب المدرسية نورده هنا.

وقد يتضح أن التحليل الكمى للمحتوى قيمة عامة تشترك فيها كل الدراسات التى تستخدم أسلوب تحليل المحتوى. إذ ييسر هذا الأسلوب الملاحظة الموضوعية الدقيقة، والتى يمكن الوثوق بها لدى تكرار صفات معينة للمحتوى سواء أكانت فردية مستقلة بذاتها أو جماعية مشتركة مع غيرها، إنه يوفر لنا فى مجال الدراسات العلمية البديل للانطباعات الذاتية، والحساب غير الدقيق لمدى تكرار الظواهر.

هذا ويرى أحمد بدر أنتحليل المضمون فى الدراسات الإعلامية يهدف إلى أمرين أساسيين، هما:

- الكشف عنأهداف ودوافع المرسل.
- التعرف على الاثار المتوقعة لمحتوى الرسالة على اتجاهات الرأى العام.

ومما سبق نوجز ما يلى:

١- وصف الاتجاهات فى محتوى الوثائق.
٢- الربط بين المواصفات المعروفة عن المصادر، وما تحتويه من رسائل أو مضمون.
٣- مراجعة مضمون الوثائق فى ضوء مستويات معينة.
٤- تحليل أساليب الاقناع المستخدمة.
٥- تحليل الأنماط.
٦- الربط بين خصائص المتلقى، وبين الرسائل الموجهة اليه.
٧- وصف أنواع الاتصال المستخدمة.

وختاماً فإنه بعد تجميع البيانات، يحول عالم الاجتماع النية إلى التحليل والتفسير وهذا الأمر يتطلب العديد من العمليات المترابطة بشدة، فالهدف من التحليل هو تلخيص الملاحظات الكاملة من خلال ما أثمرته إجابة الأفراد على اسئلة البحث، والهدف من التفسير هو البحث عن ما تحويه هذه الإجابات [illegible] (٦٠)

أسس تحليل المحتوى[٢١]:

ويقدم بريلسون (١٩٥٢) فى كتابه القيم رغم قدمه مناقشة منهجية قيمة لتحليل المحتوى، وهو يقدم لنا ثلاثة أسس عريضة لتحليل المواد التى تقوم على الرموز، أولها: أن ينصب اهتمام الباحث على المحتوى نفسه، ثانيها: أن يكون استقراؤه منبثقاً من طبيعة المحتوى وخصائص مصدره ومؤلفه. ثالثها: أن يستخدم المحتوى ليتوصل منه إلى معرفة شئ عن قارئيه ومستقبليه وطبيعة تأثير المحتوى على قارئيه أو مستمعيه.

ويمكن لدراسة تحليل المحتوى استخدام أحد هذه الأسس الثلاثة. فالأساس الأول يمكن استخدامه لمعرفة خصائص المحتوى ووصف اتجاهاته فى المواد المتعلقة بالاتصال. كما يمكن استخدامه لتحليل أساليب الإغراء أو الاستثارة أو المقارنة بين أجهزة الاتصال الجماهيرية وتحليل الخصائص أو السمات النفسية أو السيكولوجية، وكذلك قياس انقرائية مواد الاتصال ولاسيما ما يتعلق منها بالمضمون التربوى والكشف عن الخصائص السلوبية وهكذا. ويمكن استخدام الأساس الثانى لدراسة طرق المحتوى والأسباب التى يستند إليها فيما يتعلق بغرض الكاتب أو المؤلف وتحديد الوضع السيكولوجى للأفراد الذين يقدم لهم المضمون، أما الأساس الثالث فيمكن استخدامه لدراسة تأثير المحتوى على مستقبليه (قرائين أو مستمعين)، ويمكن من خلاله التوصل إلى معرفة اتجاهات الأفراد واهتماماتهم وقيمهم وقدراتهم واستجاباتهم السلوكية للمحتوى.

خصائص تحليل المحتوى:

من الممكن تحديد خصائص تحليل المحتوى فى عدة نقاط رئيسية هى:

١- أنه أسلوب للوصف Descriptive

يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعى لمادة الاتصال والوصف يعنى تفسير الظاهرة كما تقع وفى ضوء القوانين التى تمكننا من التنبؤ بها.

وإن على الباحث هنا أن يقتصر على تصنيف المادة التى يحللها إلى فئات مسجلاً لكل فئة خصائصها، مستخرجاً السمات العامة التى تتصف بها، ومنتهياً من هذا بتفسير موضوعى دقيق لمضمونها(٢٢).

فالهدف الأساسى لتحليل المضمون هو توصيف وتصنيف المحتوى إلى فئات من أجل التعرف على الخصائص والمؤشرات التى يحتويها هذا المضمون. فمثلاً عندما نصل إلى نتيجة مؤداها أن هذه المقالة متحيزة فى صالح جانب معين (مثل إسرائيل أو الاتحاد السوفيتى) فهو بالطبع وصف عام للمقالة على أنها متحيزة وهذا ما تعنيه كلمة "وصف"(٢٣).

فالوصفية يعنى بها اقتصار تحليل المحتوى على وصف المادة الإعلامية وصفاً موضوعياً، دون محاولة إصدار حكم على تلك المادة، فالقائم بعملية التحليل ليس مطالباً بوضع مقاييس للحكم على المادة موضع التحليل، أو صياغة معايير يتم فى ضوئها تقويم تلك المادة أو إصدار قرار بخصوصها.

ويوضح رشدى طعيمة الفرق بين تحليل المحتوى، وتقويم المحتوى، فيشير إلى أن تحليل المحتوى يقتصر على الوصف الموضوعى لمضمون مادة الاتصال دون إقحام مشاعر القائم بالتحليل أو التعبير عن انطباعاته الخاصة على المادة التى يحللها، أو تفسير هذه المادة من وجهة نظر خاصة، لا ينص المؤلف عليها صراحة. إنه مجرد تسجيل أمين للاتجاهات والظواهر التى تبدو فى مضمون مادة الاتصال، فهو وصف موضوعى لايمتد إلى إصدار حكم، أو يستلزم إتخاذ قرار.

أما الأمر فى التقويم فهو مختلف؛ ذلك أن التقويم عملية حكم وتقدير فى ضوء معايير معينة يحددها الباحث سلفاً. والتقويم بذلك يعتمد على معايير معينة، فى الوقت الذى يعتمد فيه تحليل المحتوى على فئات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الطبيعة الوصفية لتحليل المحتوى لا تعنى أنه ليس من حق الباحث الاستدلال عن المعانى الكامنة فى المحتوى، أو عدم أحقيته فى الذهاب إلى ما وراء السطور المكتوبة وإنما تعنى أنه ليس من حقه الحكم عن جودة أو رداءة مضمون المادة الإعلامية(٢٤).

٣- أنه أسلوب موضوعى:

ونعنى بالموضوعية:

- أن هذه الأداة تقيس بكفاءة ما وضعت لقياسه.

- أن هذه الأداة يستطيع باحثون آخرون استخدامها فى تحليل المحتوى(٢٥).

فالموضوعية صفة أساسية من صفات العمل العلمى ومقوم من مقوماته إنها تعنى النظر إلى الموضوع نفسه دون تأثر كبير بالذات المدركة، بقدر ما يقرب الباحث من المادة التى يدرسها، ويرتبط بالأصل الذى يبحث فيه، ويلتزم بمكونات الموضوع وظواهره، بقدر ما تكون موضوعيته.

ولكن ماذا نعنى عندما نصف أداة من أدوات تحليل المحتوى بالموضوعية؟ تعنى بذلك أمرين: أولهما، أن هذه الأداة تقيس بكفاءة ما وضعت لقياسه، أى أنها، فى هذا المجال، تقوم بتحليل مادة الاتصال وتعرف اتجاهاتها واستخلاص الصفات التى تميز ظواهرها دون أى عمل آخر، أى أنها بلغة القياس، أداة يتوافر فيها شرط الصدق.

وثانيهما: أن هذه الأداة يستطيع باحثون آخرون استخدامها فى تحليل المحتوى، كما يستطيع الباحث نفسه معاودة استخدامها لتحليل المادة نفسها، والباحثون فى كل هذه الحالات يصلون إلى درجة عالية من الاتفاق بينهم فى نتائج هذا التحليل، أى أن الأداة بلغة القياس ايضا، يتوافر فيها شرط الثبات وفى سبيل الوصول إلى هاتين الصفتين الصدق والثبات، يحرص الباحث على امرين اساسيين هما: اولا، أن يضع فئات محددة للتحليل يلتزم بها طوال قيامه بتحليل المادة التى بين يديه على وضع المادة فى مكانها الصحيح من هذه الفئات.

ليس الباحث الجيد هو الذى يترك الفروق بين فئات التحليل غامضة، قابلة لأى تأويل، أو أن يخترع من الرموز ما يتفاوت الباحثون فى قبوله. فيوافقه بعضهم ويختلف معه آخرون "ابتداء من اللغة أو الرموز التى يسوق فيها فكرته فيجب أن تكون لغة أو رموز مما اصطلح عليه علماء المجال الذى يبحث فيه لكى يكون مراده مفهوماً لكل من أراد من هؤلاء العلماء يتابعه ويراجعه ويناقشه فيما قدم. اذن فلابد لفكرته المقترحة أن تكون مما يمكن التحقق منه وبمثل مالا يقبل من الباحث أن يترك فئات التحليل غامضة فليس من حقه أن يتفاوت التزامه بها فتارة يأخذ بها فى اثناء الدراسة وتارة أخرى يتركها.

ولذا فسينبغى أن يحرص الباحث عليهما لضمان الموضوعية المنشودة فى تحليله محتوى الكتب، فهو أن يقدم الباحث تعريفات إجرائية لفئات التحليل فلا يختلف الباحثون بشأنها، ولا يجتهدون فى التمييز بينهم.

إن الموضوعية بهذا المفهوم كفيلة بأن تعصم الدراسة العلمية من تفاوت التفسيرات الفردية، وتحكم الأهداف فى التحليل، ولعل التعريف الإجرائى لكل فئة من فئات التحليل يطقع الطريق أمام الأهواء الذاتية التى تدفع ببعض الباحثين إلى لى ذراع المادة العلمية لأن تتفق مع ما يطرحونه من توقعات أو يصوغه من فروض.

ولما كانت الموضوعية تعنى، النظر إلى الموضوع نفسه دون تأثر بالذات المدركة، يشكك بعض الباحثين فى موضوعية أسلوب تحليل المحتوى، فقراءة المضمون لتحليله، محددة برؤية الباحث وفهمه لهذا المضمون. وهما رؤية وفهم يتحددان بموقفه النظرى وايديولوجيته الواضحة أو الكامنة، ووعيه الاجتماعى والعلمى وإعداده وتنشئته إلى آخره. وحتى أولئك الذين يقولون أنهم لايبدأون من إطار نظرى يحكم فكرهم ويقلب الواقع فى ضوء مفهوماته وقضاياه. ليست عقولهم صفحة بيضاء بل هى معلمة بخبراتهم وقيمهم وتنشئتهم التى تشكل رؤيتهم للأمور ووعيها بها. حتى وإن كانوا غير واعين بذلك. الأمر الذى يحـ[illegible] ممارسة الثبات

والصدق أساساً متحيزاً قيمياً ومصلحياً يؤثر فى رؤاهم للمضمون وما يحتويه فيفضى فى النهاية إلى تكوين هذا المضمون[٢٦].

ومع تسليمنا بوجود خلفية لدى الباحث تؤثر فى نظرته للممون، إلا أنه لايستبعد إمكانية الموضوعية فى تحليله لهذا المضمون.

وإذا كان من العسير عليه التجرد من ماضيه، إلا أن بإمكانه النظر إلى الموضوع ذاته، وفى إطار ظروفه وإن كان هذا بحدود، ثم إن هذا الماضى مصاحب للإنسان فى كل شئ.. مما يجعلنا نجزم بالمووعية النسبية حتى فى العلوم الطبيعية التى تجرى أبحاثها فى المعامل والمختبرات.

ولهذا يجب أن يستند التحليل على أسس وقواعد ثابته بحيث تمكن الباحثين المختلفين من الوصول إلى نفس النتائج من نفس الوثائق.

٣- عملية تحليل المحتوى أسلوب منظم:

والتنظيم يعنى أن يتم التحليل فى ضوء خطة عملية تتبين من خلال الخطوات التى مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج.

أى أنه تتم عملية اختيار أو استبعاد النصوص والمواد التى سيتم تحليلها، وفئات التحليل وفقاً لقواعد تطبيقية متسقة، ويعنى ذلك أن عمليات التحليل التى لا تتضمن من الأدلة إلا ما يدعم فروض الباحث فقط يتم استبعادها.

كما تعنى النسقية أيضاً توافر خطة بحثية، ووصف متكامل للاجراءات البحثية والتحليلية، وتحديد للطرق التى ستتبع فى الحصول على المادة العلمية المطلوبة.

ويوضح سيلتز وزملاؤه الفرق بين تحليل المحتوى وبين الفحص الدقيق والناقد للمادة الإعلامية، فيرون أن أهم ما يميز تحليل المحتوى هو الموضوعية والانتظام، ولكى تحقق هذان الشرطان، فإن تحليل المحتوى يجب أن يتوافر فيه ما يلى[٢٧]:

أ - التعريف المحدد والتحديد الواضح للفئات التى ستستخدم فى تصنيف المحتوى، بحيث يستطيع أفراد آخرون أن يصلوا إلى نفس النتائج التى توصل إليها الباحث.

ب- التزام القائم بعملية التحليل بتصنيف كل المواد ذات الصلة بمشكلة البحث أى أنه ليس حراً فى اختيار ما سيخضعه للتحليل.

جـ- استخدام بعض إجراءات التكمية، وذلك لأبراز درجة الأهمية والتوكيد المعطيين فى المادة الاعلامية للأفكار المختلفة، وللمساعدة فى إجراء المقارنات.

ويذكر بيرلسون أن مطلب التنظيم هذا يحتوى أمرين اساسين:

أولهما: أن يستوفى الباحث عناصر الموضوع الذى يجرى تحليله. وأن يضع كلا منها تحت ما يناسبها من فئات التحليل. ويعنى هذا أن يتجرد الباحث من التحيز أو التحليل الجزئى لعناصر الموضوع، فلا يتناول منها إلا ما كان موافقاً لهواه، متمشياً مع بحثه، مؤكداً لفروضه، وهذا أول معول يهدم الدراسة من أساسها.

ثانيهما: فى رأى بيرلسون أن يتمشى التحليل مع الفروض العلمية التى سبق صياغتها، أو المشكلة التى سبق تحديدها. وهذا من شأنه اختفاء صفة العمومية عند استخراج النتائج، ومن ثم يستفاد بها فى دراسات أخرى وفى ابحاث علمية مستقبلية[٢٨].

٤- عملية تحليل المحتوى عبارة عن أسلوب كمى:

وذلك يعنى أن عملية التحليل تعتمد على التقدير الكمى باعتباراها أساساً للدراسة ومنطلقاً للحكم على انتشار الظواهر.

على الرغم من وضوح أهمية التحليل الكمى والكيفى، إلاّ أن بعض الباحثين أثاروا جدلاً حول نقطة بأولوية كلا النوعين من التحليل، وما نوع الأسلوب التحليلى الذى يجب أن يستند إليه الباحث بصفة أساسية فى تحليل المضمون، هل هو الأسلوب الكمى أم الأسلوب الكيفى.

والواقع أن التطور العلمى قد وضع حداً لهذا الجدل، فى الوقت الذى أوضحت فيه نتائج البحوث التحليلية مجموعة المؤشرات التالية:

يرتبط تحليل المضمون اساساً بالاتجاه الكمى، لدرجة أن بعض الباحثين يذهبون إلى الحاجة إلى تحليل المضمون- كأسلوب وأداة- تنتفى فى حالة عدم الإجابة على التساؤل البحثى المطروح إجابة كمية، كما أكد بعض الباحثين- فى تعريفهم لتحليل المضمون- على أنه عملية تصنيف لفئات المضمون بطريقة عددية كمية(٢٩).

فتحليل المضمون هو أنه وصف كمى وليس كيفياً بحتاً. فنقول فى النهاية مثلاً أن ٧٠٪ من المقالات كانت فى صالح إسرائيل و٢٣٪ فى صالح العرب و٧٪ مقالات غير واضحة الاتجاه أو محايدة، أو أن الصحافة المصرية انخفض فيها المضمون الداعى إلى الوحدة العربية أو ارتفع فى سنوات معينة وبنسبة كذا وكذا أو أن هناك فرقاً ذا دلالة بين معالجة الصحف الحزبية والقومية لظاهرة معينة أو موضوع معين(٣٠).

فمن الضرورى أن يتم التعبير كمياً عن مختلف البيانات المتوافرة باستخدام تحليل المضمون، وهذا يتطلب رصد مدى التكرارات المتضمنة فى فئات التحليل المختلفة بطريقة رقمية تمكن من التعامل معها إحصائياً فيما بعد خاصة فيما يتعلق بقياس معدل التركيز النسبى لأى من صور الاتصال ومحتوياته.

وقبل أن نختتم الحديث عن الجانب الكمى والكيفى فى تحليل المحتوى نود أن نشير إلى الحالات التى يرى بعض الباحثين استخدام التحليل الكمى للمضمون فيها، من هذه الحالات ما يذكره بيرلسون كالتالى:

أ - الرغبة فى توافر درجة عالية من الضبط والدقة بالنسبة للنتائج.

ب- الرغبة فى توافر درجة عالية من الموضوعية بالنسبة للنتائج.

جـ- التمثيل العالى الكافى للمواد الخاضعة للتحليل.

د - كثرة المواد موضع التحليل وتنوعها إلى الدرجة التى يصعب السيطرة عليها بدون استخدام اجراءات التحليل الكمى.

هـ- إمكانية تحديد فئات المضمون ووحداته بدرجة عالية مع ضرورة التحديد بهذه الدرجة.

و - ظهور الفئات بدرجة عالية نسبياً فى المضمون موضع التحليل[٣١].

٥- العمومية:

ومعنى ذلك أن يكون هناك مجالاً للإفادة من نتائج التحليل بطريقة عامة، وأن تكون قابلة للتعميم، وهذه الصفات ليست فى الواقع وقفاً على طريقة تحليل المحتوى وحدها بل إنها مشتركة مع جميع طرق البحث العلمى[٣٢].

٦- العلمية:

ان تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمى لايقل فى ذلك قدراً عن غيره من الأساليب، فطالما أن الأسلوب يستهدف الكشف عن العلاقات بين الظواهر، ووضع تعريفات محددة لفئات التحليل، ويتصف بالموضوعية، فإنه بذلك يعد اسلوباً من أساليب البحث العلمى[٣٣].

مراحل تحليل المحتوى:

وتمر عملية تحليل المحتوى فى ثلاث مراحل كالآتى:

- تحديد الوحدة التى ستتخذ أساساً للتحليل مأخوذة فى الاستجابات.
- الوصول إلى تبويب مناسب وتحديد عدد الأصناف التى تتخذ أساساً للتحليل.
- وضع دليل يساعد على وضع الاستجابات فى أماكنها الصحيحة من التبويب والتصنيف[٣٤].

مستويات تحليل المحتوى[٣٥]:

لعل من الضرورى أن نفرق بين مستويين من تحليل المحتوى، وهما: التحليل على المستوى الظاهرى، والتحليل على المستوى الأعمق.

ويقصد بالتحليل على المستوى الظاهرى معالجة الردود والإجابات من منطوقها اللفظى، كما وردت على لسان صاحبها.

أما التحليل على المستوى الأعمق فهويذهب أبعد من مجرد الاستجابات اللفظية إلى محاولة التعمق فى معانيها، وفيما وراء الألفاظ، وقراءة ما بين السطور. وهنا يتدخل الباحث برأيه فيما يشعر به من الدوافع الكامنة وراء الإجابات، ويحاول أن يستنتج ما يقصده صاحب الاستجابة.

ومن الواضح أن عملية تحليل المحتوى الظاهرى أكثر بساطة، ويمكن أن تكون على درجة كبيرة من الدقة فى صحتها وسلامتها، على عكس محاولة التعمق فى مدلول الاستجابات، حيث تتعرض هذه الطريقة إلى تدخل العامل الشخصى والقدرة على الاستنتاج، الأمر الذى يجعل من المهم احياناً الرجوع إلى صاحب الاستجابة للتأكد من بعض الاتجابات وقراءة ما بين السطور.

ولتوضيح ذلك نتناول على سبيل المثال تحليل الاستجابة لاختبار "تفهم الموضوع" وفيه تعرض صورة لمواقف بها بعض الغموض تتضمن علاقات بين أفراد، وتعرض كل صورة على المفحوص ويطلب منه أن يعبر بقصة من عنده عما يدور فى الصورة.

فإذا كان الغرض من تحليل الاستجابات هو فقط مجرد معرفة نهاية القصة كما يراها المفحوص فيمكن أن نعتبر هذا النوع تحليلاً ظاهرياً. لأن من الممكن الوصول إلى نتائج على درجة عالية من الصحة والثبات فى هذه الحالة، حيث لايكون هناك مجال للتدخل الشخصى وإنما تحلل الاستجابات من واقع ما انتهى إليه صاحب القصة.

أما إذا كان الغرض من تحليل المحتوى هو الحكم على أسلوب إنهاء القصة.. وهل تنتهى بالسعادة أم الشقاء مثلاً.. فإن هذا يجرنا إلى الاقتراب من التحليل

المتعمق، وهو لايزال فى هذه الحالة من النوع الممكن أن نصل فيه أيضاً إلى نتائج على درجة كبيرة من الصحة والثبات، لأن معايير السعادة والشقاء أمور متفق عليها بين غالبية الناس.

ولكن إذا أردنا التعمق فى التحليل بدرجة أكثر من ذلك كأن نطالب تحليل المحتوى من زاوية التعرف على الدوافع النفسية وراء الإجابات وما قد يكون فيها من نزعة عدوانية أو إسقاطية.. إلى غير ذلك.

أو إذا أردنا أن نستنتج من القصة كلها نوع شخصية المفحوص- حيث الحكم على الشخصية ليس أمراً سهلاً- ففى هذه الحالة نجد أن درجة الثبات ودرجة الصحة فى تحليل البيانات تأخذ فى الهبوط.

وغالباً ما تكون البيانات المستخدمة فى الدراسات التى تناقش قضايا واقعية- فى صورة "حزمة"، فمثلاً من الممكن استخدام الإحصائيات التى يقدمها مكتب الإحصاء أو الإجابات التى يقدمها الأفراد على اختبار "الاختيار من متعدد"، وبذلك يتم تجميع هذه البيانات. ومع ذلك فربما لاتكون البيانات التى نحتاجها فى صورة "حزمة" أو ربما تكون غير مناسبة فربما نريد أن نعرف ما إذا كان صحيحاً كما يدعى البعض أن المحاكم تتعاطف مع السود الذين يعانون من تفرقة فى الوظائف وذلك بالمقارنة بالسيدات البيض فى نفس الوظيفة[٣٦].

وعلى كل حال فإن عملية تحديد المستوى الذى نود الوصول إليه فى تحليل المحتوى يتوقف على عوامل متعددة- وفى جميع الحالات لايصح أن نطلب التعمق فى تحليل المحتوى إلى درجة تجعل ثبات النتائج وصحة الاستنتاج تهبط إلى درجة لايصح الاعتماد عليها.

إجراءات تحليل المحتوى:

لأى أداة علمية مجموعة من الخطوات أو المراحل المنهجية التى تصل بها إلى شكلها النهائى الصالح للتطبيق والاستخدام. وكما هو الحال بالنسبة للخلاف حول تعريفات تحليل المضمون، والخلاف حول كونه أداة أم طريقة أم منهج، فهناك اختلاف أيضاً حول الخطوات المنهجية لتحليل المضمون، وهذا الاختلاف أساسه أيضاً النقطة التى أشير إليها وهى، هل هو منهج أم طريقة أم أداة؟ وهذا الخلاف- لايقلل من أهمية تلك الأداة، فهناك اختلافحول خطوات البحث العلمى ولم يقلل ذلك من أهمية البحث العلمى.

١- تحليل مشكلة البحث:

فكما هو الحال فى أى دراسة بحثية، فإن عملية تحليل المحتوى رسالة ما يجب أن تبدأ بوجود مشكلة ما يساعد تحليل محتوى تلك الرسالة فى الوصول إلى حل نهائى لها.

- تحديد مشكلة (أو موضوع) البحث. مثلاً: اتجاهات كتاب الأعمدة الصحفية نحو مشكلة قانون ضرائب التركات. لتحديد اتجاهات هؤلاء الكتاب نحوها.

- تحديد مجتمع البحث: أى المادة أو المواد التى سوف تخضع للدراسة. وهنا قد يتضمن مجتمع البحث مقالات الأعمدة المنشورة بالأهرام وأخبار والجمهورية والوفد والأهالى خلال شهورمعينة. ولتكن أكتوبر ١٩٨٨ إلى مايو ١٩٨٩[٣٧].

كذلك فإن كان الباحث يقوم بتحليل مضمون برامج الأطفال فى التليفزيون، فعليه أن يحدد هذه البرامج على جميع قنوات التليفزيون، وإذا كان موضوع الدراسة معالجة الصحافة المصرية لظاهرة ما. فإن مجتمع الدراسة هنا هو جميع الصحف المصرية قومية،حزبية، صباحية، مسائية، يومية، اسبوعية، وتأتى أهمية تلك الخطوة فى أنها تمهد للخطوة التالية.

٢- اختيار عينة التحليل (العينة - المعاينة)

يحتاج الباحث فى الدراسات المتضمنة فى تحليل المحتوى إلى أن يفكر فى العينة التى سيخضعها للتحليل، وذلك كما هو الحال مع أى دراسة بحثية أخرى. ونظراً لأنه من الصعب، بل من المستحيل- فى بعض الحالات- أن يجرى الباحث تحليلاته على المجتمع الأصلى بأكمله، فإنه يحتاج إلى أن يفكر بعمق فى كيفية اختيار عينة تمثل هذا المجتمع الأصلى تمثيلاً صادقاً، ولـذا فإن على الباحث أن يسأل نفسه سؤالين أساسيين، هما: ما حجم المجتمع المطلوب تحليله؟ ما هو الحجم الأمثل للعينة التى يمكن سحبها من هذا المجتمع؟

وعلى الرغم من أن أسس اختيار العينة فى تحليل المحتوى لا تختلف عن الأسس العامة لاختيار العينات، إلا أن هناك بعض القرارات الخاصة بعملية المعاينة فى تحليل المحتوى، فإن هناك ثلاثة مستويات أو مجتمعات- مطلوب سحب عينة من كل منها-- وهذه المستويات هى:

أ - مستوى المصادر.

ب- مستوى التواريخ أو الأعداد أو الطبعات.

جـ- مستوى المحتوى أو مادة التحليل[٣٨].

وفيما يلى عرض للمحددات الخاصة بكل مستوى من هذه المستويات، والتى تؤثر فى عملية اختيار العينة داخله:

أ - مستوى المصادر: ويقصد بها الجرائد والمجلات، أو المحطات الإذاعية أو التليفزيونية، أو الكتب الدراسية، أو الأفلام السينمائية، أو غيرها، حيث يقوم الباحث باختيار جرائد أو مجلات أو محطات اذاعية أو تليفزيونية معينة كنقطة بدء فى اختيار العينة، تتبعها خطوات أخرى فى اختيار عينات متداخل هذه العينات، ومن الضرورى أن تكون عينة المصادر ممثلة للمجتمع، وأن يراعى فى اختيارها مجموعة متغيرات متعددة أهمها:

١- أرقام التوزيع أو الاستقبال الفعلى للوسيلة.

٢- المناطق الجغرافية التى تغطيها.

٣- أنماط المصادر، والتى تعكس طبيعة الجمهور المستهدف.

٤- الاتجاه التحريرى أو الاعلامى للوسيلة أو المصدر، وهل هى تقليدية محافظة أم تحررية؟

٥- حجم الوسيلة أو المصدر وهو ما يعكس أهميتها (صحيفة أو محطة إذاعية أو تليفزيونية... الخ).

٦- الملكية والرقابة.

٧- توقيت الصدور أو العرض أو الإذاعة أو النشر.

ب- مستوى التواريخ أو الأعداد أو الطبعات، ويقصد به اختيار مجموعة من الأعداد التى صدرت من عينة المصادر التى تم اختيارها فى الخطوة الأولى.

جـ- مستوى المحتوى أو مادة التحليل، ويقصد به تحديد نوع المادة التى سوف يجرى تحليلها من بين الأعداد التى تم اختيارها من المستوى السابق، ويهتم البحث فى هذه الحالة باختيار المحتوى المرتبط بطبيعة المشكلة البحثية، وتحديد صفحات أو أجزاء معينة من الصفحة أو من البرنامج الإذاعى أو التليفزيونى، لكى يكون مادة التحليل[٣٩].

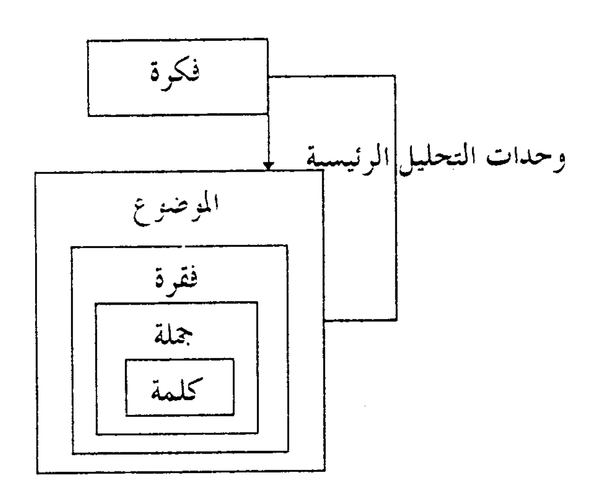
٣- تحديد وحدات التحليل:

يسعى تحليل المحتوى إلى وصف عناصر المحتوى وصفاً كمياً، ولتحقيق ذلك الهدف، فمن الضرورى أن يتم تقسيم المحتوى إلى وحدات أو "فئات" أو "عناصر" معينة، حتى يمكن القيام بدراسة كل عنصر أو فئة منها، وحساب التكرار الخاص بها.

ولمعرفة كيف يمكن تحليل المحتوى فى ضوء وحدات معينة، فإننا يجب أن ننظر إلى محتوى المادة الاعلامية على أنه: "عبارة عن مجموعة من الوحدات التى يختارها المصدر (أو الكاتب أو المرسل) بعناية بالغة للتعبير عن الأفكار والمعانى التى يستهدف توصيلها إلى الجمهور (قارئ - مستمع) لتحقيق أهداف معينة، والوحدات اللغوية التى تختار لتحقيق هذه الأهداف المستهدفة بعملية التحليل فى مجالات الاعلام.."

يمكن تعريف وحدات التحليل بأنها وحدات المحتوى التى يمكن اخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطى وجودها أو غيابها أو تكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث فى تفسير النتائج الكمية. وتبعاً لأغراض البحث وفروضه، فإن الباحث يبدأ فى تقسيم المحتوى إلى الوحدات القابلة للعد والقياس، اصغرها الكلمة وأكبرها الفكرة.

والشكل التالى يوضح وحدات التحليل الرئيسية[٤٠]:



وفى البداية يجب أن يفرق الباحث بين مستويين من وحدات التحليل:

الأول : وحدات التسجيل:

وحدات التسجيل هى اصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة، بمعنى آخر، فإن وحدة التسجيل هى أصغر جزء من المحتوى يختاره الباحث ويخضعه للعد والقياس، ويعبر ظهوره أو غيابهأو تكراره عن دلالة معينة فى رسم نتائج التحليل، مثل الكلمة أو الجملة أو الفقرة.

ومما تحدثنا عنه هو وحدات التسجيل وهو التى تخضع للعد والقياس، وهى تختلف عن وحدات السايق وهى وحدات أكبر من وحدات التسجيل، فوحدة السياق هى الموضوع الكامل المتكامل الذى يستخرج منه الباحث وحدات التسجيل بعد دراسته دراسة دقيقة، فالجملة هى وحدة السياق، أما الكلمة فهى وحدة

التسجيل والنشرة الاخبارية هى وحدة السياق أما الخبر فهو وحدة التسجيل وهكذا[٤١].

والباحث قد يستخدم أكثر من وحدة من وحدات التحليل. فمن الممكن استخدام وحدة الموضوع مع وحدة المساحة أو الزمن، أو استخدام الكلمة مع المفردة وهكذا بما يخدم موضوع البحث ويعطى عمقاً لعملية التحليل، بشرط الربط بين الوحدات المستخدمة بينها وبين هدف التحليل.

الثانى: وحدات السياق:

وهى وحدات لغوية داخل المحتوى (جملة/ عبارة/ فقرة/ موضوع) تفيد فى التحديد الدقيق لمعانى وحدات التسجيل التى يتم عليها العد والقياس، فهى الوحدات الكبرى لوحدات التسجيل، فإن الجملة تصبح وحدة السياق التى يجب قراءتها بعناية، لتحديد مدلول الكلمة وترميزها فى المكان الصحيح".

ويمكن الاشارة إلى أن وحدات التحليل سواء استخدمت كوحدة تسجيل أو وحدة سياق، فإنها لن تختلف عن كونها أجزاء من المحتوى يتم عدها وقياسها للاستدلال من خلال النتائج، ولكنها تأخذ هذه المسميات من علاقتها النسبية ببعضها البعض فى البناء اللغوى للمحتوى. ويمكن تصنيف وحدات التحليل على النحو التالى:

أولاً: وحدات اللغة:

وتشمل الكلمة والجملة والفقرة:

أ - والكلمة هى اصغر الوحدات واسهلها استخداماً فى عملية الترميز. كما أن استخدامها يحقق درجة عالية من الثبات لعملية التحليل نظراً لإمكانية الاتفاق عليها بسهولة: وقد تكون الكلمة معبرة عن معنى أو مفهوم معين، أو قد تكون معبرة عن رمز معين أو عن مدلول معين، أو عن شخصية معينة، وعادة ما

تستخدم الكلمة فى بحوث الانقرائية لتحديد مدى امكانية استيعاب المادة الاعلامية بواسطة الجمهور المستهدف(٤٢).

والمشكلة الأساسية فى استخدام الكلمات، كوحدات للتحليل، هى أن حساب تكرار ظهور كلمات معينة فى المحتوى لايعطينا فكرة واضحة عن السياق الذى استخدمت تلك الكلمات فى إطاره، فحساب عدد المرات التى وردت فيها كلمة مثل "الدوانية" لا معنى له مالم يحدد السياق المتضمن لتلك الكلمة.

ب- وحدة الموضوع أو الفكرة: إذا كانت الكلمة هى ابسط وحدات التحليل، فإن الفكرة هى أكثر شيوعاً وأهمية، فعن طريق الفكرة أو الموضوع يتم الكشف عن الاتجاهات، والآراء الرئيسية فى المادة الاتصالية(٤٣).

ويصل الباحث إلى الفكرة من خلال قرائته للجملة أو الفقرة التى يدور حولها الموضوع، وقد تحمل الجملة أو الفقرة أكثر من فكرة أو معنى، وقد تتسم بعض الجمل بالغموض وعدم الوضوح، ومن هنا تأتى صعوبة استخدام الموضوع أو الفكرة كوحدة للتحليل ثمة صعوبة أخرى فى وحدة الفكرة وهى عدم الثبات حيث إن الأفكار غالباً ما تكون متداخلة ومتشابكة ويصعب فصلها.

ثانياً: وحدات الفكرة:

وحدة الفكرة ببساطة عبارة عن جملة مختصرة، أو عبارة موجزة تتضمن الفكرة التى يدور حولها موضوع التحليل، فالتحليل هنا ينصب أساساً على طبيعة المضمون موضوع التحليل، وليس على البناء اللغوى(٤٤).

فيمكن للباحث أن يقوم بتحليل أحاديث أحد المسئولين عن التعليم، ثم يستخلص منها أهم الأفكار التى تدور فى ذهن المسئول.

إلا أن عملية التحليل وفقاً للفكرة يكتنفها عدد من الصعوبات، منها:

١- مشكلة الثبات، خاصة إذا كانت الأفكار الواردة فى المضمون متداخلة ومتشابكة ومعقدة.
٢- اختلاف المفاهيم والأساليب التى تستخدم فى عرض المادة الاعلامية إلى الدرجة التى يصعب معها عمل ترميز موحد لهذه المفاهيم.
٣- عدم وضوح حدود الأفكار بالقياس إلى الكلمات والجمل والفقرات.

ويشير بيرلسون إلى أنه يمكن تقسيم الفكرة إلى مجموعة من العناصر حتى يسهل تحليلها، ثم إعادة تركيبها بعد ذلك، والعناصر هى:

١- الموضوع الذى تركز عليه الفكرة.
٢- الجوانب التى تتناولها الفكرة.
٣- القيم المتضمنة فى الفكرة.
٤- الطريقة أو الأسلوب المتبع فى عرض الفكرة[٤٥].

ثالثاً: وحدات الشخصية:

وهى تلك الوحدات التى تهتم بالأشخاص المتضمنين فى محتوى المادة الاعلامية، من حيث سماتهم النفسية وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية.. إلخ، وغالباً ما يلجأ الباحث إلى استخدام تلك الوحدات عند تحليله للقصص والدراما والأفلام، والتمثيليات والمسلسلات الإذاعية والتليفزيونية والكتابات التى تتناول تاريخ بعض الشخصيات أو الأفراد.

رابعاً: الوحدات الطبيعية:

وهذه الوحدة- كما يعرفها سمير حسين هى الوحدة الاعلامية المتكاملة التى يقوم الباحث بتحليلها، وهى التى يستخدمها منتج المادة الاعلامية لتقديم هذه المادة إلى جمهور القراء أو المستمعين أو المشاهدين من خلالها، ومن أمثلتها الكتاب، الفيلم، القصة، المقال أو التحقيق، العمود، المسلسلات، المسرحيات، الرسوم المتحركة، الإعلانات، الكاريكاتير[٤٦]. ويمكن للباحث أن يقوم بعمل تقسيم داخلى لكل

وحدة من هذه الوحدات طبقاً لغراض التحليل، فالبرامج الإذاعية مثلاً: يمكن تقسيمها- مثلاً- إلى برامج سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وتربوية.

وهذه الوحدات تتسم بدرجة كبيرة من العمومية قد تسبب مشكلة إذا ما كان من الممكن تصنيف المحتوى تحت فئتين مختلفتين، فإذا كان لدينا فيلم حربى يغلب عليه الطابع الفكاهى هل سيتم تصنيفه كفيلم حربى أم فيلم كوميدى؟ أما إذا كانت الوحدة تتضمن موضوعاً واحداً أو فكرة واحدة فإنه يسهل استخدام المفردة.

خامساً: مقاييس المساحة والزمن:

وهى المقاييس المادية التى يلجأ إليها الباحث للتعرف على المساحة التى شغلتها المادة الاعلامية المنشورة فى الكتب أو الصحف أو المطبوعات، والمدة الزمنية التى استغرقتها المادة الاعلامية المذاعة بالراديو أو المعروضة بالتليفزيون أو السينما، وذلك بهدف التعرف على مدى الاهتمام والتركيز بالنسبة للمواد الإعلامية المختلفة موضع التحليل.

تلك هى الوحدات التى قد يلجأ الباحث إلى بعضها أو كلها عند قيامه بتحليل محتوى معين، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليس من الضرورى أن يقتر الباحث فى تحليله على وحدة فقط، وإنما يمكن أن يستخدم أكثر من وحدة فى عملية التحليل، وذلك لإثراء التحليل وإضفاء أبعاد جديدة تفيد فى التعرف على جوانب مختلفة ومتنوعة فى المشكلة البحثية موضع التحليل.

وعند اختيار وحدات التحليل، يجب مراعاة الاعتبارات التالية:

أ - الوحدات الكبيرة تستغرق وقتاً أقل فى الترميز عن الوحدات الصغيرة لنفس المحتوى وفئاته.

ب- الوحدات الكبيرة تفيد فى الدراسات التى تركز على الموضوع مباشرة، وتعطى الاتجاه الصحيح فى التصنيف.

جـ- تحليل الأفكار والموضوعات اصعب ويستغرق وقتاً أطول بالقياس إلى تحليل بقية الوحدات، ولكنه يعطى فى نفس الوقت تحليلاً أعمق، ويضيف أبعاداً جديدة إلى عملية التحليل.

وهذه قياسات فيزيقية للمحتوى، فمثلاً عدد السنتيمترات التى يحتلها شئ معين، أو عدد الصفحات أو حتى عدد الفقرات، كما يتم بحث عدد الدقائق المستغرقة فى حديث أو مناقشة معينة(٤٧).

العد والقياس:

العد والقياس هو المطلب النهائى فى عملية الترميز، ويمهد للعرض الاحصائى، وعقد المقارنات ودراسة الارتباطات، وتفسير النتائج الكمية المعبرة عن السمات الخاصة بالمحتوى.

وأسلوب العد والقياس هو نظام التسجيل الكمى لوحدات المحتوى وفئاته بطريقة منتظمة، تعيد بناء المحتوى فى شكل أرقام وأعداد، يمكن من خلال المعالجة الاحصائية لها الوصول إلى النتائج الكمية التى تسهم فى التفسير والاستدلال وتحقيق أهداف الدراسة.

وهناك اربع طرق للعد فى تحليل المحتوى، هى(٤٨):

١- الظهور: وهذه الطريقة هى أسهل الطرق، وفيها يتم اكتشاف ما إذا كانت الفئات أو الوحدات موجودة أو غير موجودة فى المحتوى، وتتسم هذه الطريقة بالسهولة وبأنها تعطى معامل ثبات مرتفع، حيث إن القائم بالتحليل عليه أن يتخذ واحداً من قرارين، وهما: وجود السمة، أو عدم وجودها.

٢- التكرار: وهى أكثر الطرق شيوعاً، وفيها يتم حساب عدد مرات ظهور الفئة أو الوحدة فى محتوى المادة الإعلامية، والباحث الذى يستخدم هذه الطريقة يفترض أمرين:

الأول : أن تكرارية ظهور فئة أو وحـدة معينـة، تعـد انعكاسـاً صادقـاً لدرجـة أهمية تلك الفئة أو الوحدة.

الثاني: أن كتلة وحدة من وحدات التحليل لها نفس الوزن في كل جـزء مـن أجزاء المحتوى موضع التحليل.

٣- الشدة: وتستخدم فيحالة البحوث التى تتعامل مع قيم واتجاهات، حيث يحاول الباحث الاستدلال على درجة توافر القيمة أو على شدة الاتجاه، ففيمثـل هـذه الحالات فإن الاعتماد على التكرارات لايفي بالغرض، مالم يكن ذلك مصحوبـاً بحساب شدة الاتجاه.

٤- المساحة والزمن: وقد سبق الإشارة إلى تلك الوحدات في وحدات التحليـل إلا أن إعادة ذكرها هنا يتم للتوكيد علـى أهميتهـا كطـرق للعـد والقيـاس أيضـاً، وتستخدم وحدات المساحة كمؤشر على الأهمية النسبية المغطاة لموضوع معـين فـي الصحـف - مثـلاً - والوحـدة المنـاظرة للمسـاحة فـي الأفـلام والإذاعـة والتليفزيون، وهي الزمن. وعلى الرغم من السهولة النسبية لاستخدام المسـاحة والزمن وارتفاع الثبات إذا ما اسـتخدمتا، إلا أن هـاتين الوحدتـين تفتقـران إلى الحساسية للسمات الأكثر خصوصيـة مـن المحتوى حيـث إنهمـا تركـزان علـى الشكل العام للمحتوى.

وبصفة عامة فـإن استخدام هـاتين الوحدتـين قـد يكـون ملائمـاً فـي عمليـات التحليل المستخدمة في الوسـائط الجماهيريـة، أمـا إذا أردنـا التعـامل مـع الاتجاهـات والقيم، فإن استخدام المساحة والزمن يكون غير كاف.

٥- تحديد درجة صدق أداة التحليل:

صدق التحليل:

تمت الإشارة من قبل إلى أن صدق أسـلوب معين أو أداة معينة، هو صلاحية ذلك الأسلوب أو تلك الأداة، لقياس ما هو مطلوب قياسه، بمعنى آخر فإن الصدق

هو صلاحية الأسلوب أو الأداة فى تحقيق أهداف الدراسة، وبالتالى ارتفاع الثقة فيما توصل إليه الباحث من نتائج.

وهناك شروطاً اساسية للتقرير بصحة أو صدق النتائج الوصفية، وهى[٤٩]:

١- كفاية تمثيل عينة المصادر، والتأكد من شمولها لكافة المدخلات الخاصة بالفئات والوحدات؛ ولذلك فإنه مالم يتأكد الباحث فى مرحلة التحليل المبدئى من تكرار ظهور هذه الفئات والوحدات فى العينة المختارة، فمن الفضل فى هذه الحالة تغيير أسلوب اختيار العينة ليضمن دقة تمثيلها للمجتمع.

٢- التعريف الدقيق بالفئات والوحدات مع توفر شروط اختيارها، وهى: الاستقلال والشمول ومدى وفائها باحتياجات البحث وأهدافه، وغياب هذه الشروط سوف يؤدى إلى عدم دقة التصنيف والمراحل التالية.

٣- التأكد من شمول استمارات أو بطاقات التحليل لكافة المدخلات الخاصة بالفئات والوحدات؛ لأنه مع تقرير هذه الفئات والوحدات وإغفال بعضها فى استمارات أو بطاقات التحليل التى ستتخذ كأداة اساسية فى جميع البيانات، فإن ذلك يؤدى إلى عدم صدق النتائج، نتيجة عدم دقة هذا الاجراء.

٤- ومع توفر الشروط السابقة ودقة عمليات العد والقياس. فإن ذلك يؤدى إلى ارتفاع مستوى ثبات التحليل.

والمعلوم أن هناك اربعة أنواع من الصدق، صدق المحتوى، الصدق التنبؤى، الصدق التلازمى، صدق البناء، واكثر أنواع الصدق استخداماً فى تحليل المحتوى هو: صدق المحتوى، والذى يعتمد أساساً على قيام الباحث بفحص الفئات، لمعرفة مدى اتصالها بأهداف الدراسة، ولا يكتفى الباحث بفحصه للفئات، وإنما يقوم أيضاً بعرضها على عدد من المحكمين؛ لفحصها فى ضوء المعايير أو الأهداف المحددة سلفاً[٥٠].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تحديد صدق الأسلوب أو الأداة، عملية ملازمة لكل مرحلة من مراحل إعداد أداة التحليل.

٦- تحديد معامل ثبات أداة التحليل:

يعد ترميز البيانات واحداً من أكثر المشكلات التى يمكن أن تواجه القائم بالتحليل، فقد يقوم الباحث بترميز البيانات الخاصة بمحتوى معين، وعندما يعود إلى نفس المحتوى بعد فترة ليعيد ترميزه، فإنه قد يحصل على نتائج مختلفة، ويعنى ذلك ببساطة أن عملية الترميز تفتقر إلى وجود قواعد وأجراءات واضحة.

ولذا فإن توافر شروط الموضوعية فى عملية التحليل يقتضى وجود درجة مقبولة من الثبات فى أسلوب أو أداة التحليل، وتوافر درجة مقبولة من الثبات يقتضى بدوره: وضوح قواعد وإجراءات الترميز، والثبات- يعنى قياس مدى استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها-، بمعنى: أنه مع توافر نفس الظروف والفئات والوحدات التحليلية والعينة الزمنية، فمن الضرورى الحصول على نفس المعلومات فى حالة إعادة البحث التحليلى، مهما اختلف القائمون بالتحليل أو تغيير التوقيت الذى تتم فيه عملية إعادة البحث.

التأكد من ثبات التحليل: ويقصد بالثبات أن تعطى الاستمارة نفس النتائج إذا أعاد الباحث تطبيقها بعد فترة من الزمن على نفس المضمون. وأيضا أن يصل المحللون المختلفون لنفس النتائج عند استخدام تلك الاستمارة على نفس المضمون، أو يكون بينهم نسبة عالية من الاتفاق(٥١).

استخدامات تحليل المضمون:

هناك العديد من الاستخدامات لتحليل المضمون، وعدد واتجاه ونوع الدراسات التى تستمد منه لا حصر له، وقبل أن نبين أهم تلك الاستخدامات، نشير إلى أن هناك ثلاث مسلمات يستند عليها استخدام تحليل المضمون، وهى(٥٢):

١ - نحن نلجأ إلى أداة تحليل المضمون عندما تكون البيانات التى يجمعها الباحث مقصورة على الدليل الوثائقى، ذلك أن القائم بالتحليل الذى يستطيع الاتصال بالمصادر والأشخاص المعنيين سيجد أساليب البحث الأخرى أفضل، إذ أنها

مباشرة وتتم بتكاليف أقل. ولكن عندما تكون هناك صعوبة زمنية ومكانية لا تتيح له الاتصال المباشر بالأشخاص فانه يصبح من اللازم دراسة هؤلاء "على البعد" على اعتبار أن أدوات البحث الأخرى غير ممكنة، هذا فضلا عن أن تحليل المضمون يعتبر كمصدر مكمل للبيانات، أى أن الباحث الذى استخدم الأسئلة المفتوحة أو المقابلة مثلاً، يمكن أن يستفيد من بياناته بتطبيق أسلوب تحليل المحتوى عليه.

٢- نحن نلجأ إلى أداة تحليل المحتوى عندما يكون التعرف على لغة المفحوص أمراً حاسماً بالنسبة للبحث.

٣- نحن نلجأ إلى أداة تحليل المضمون عندما يزيد حجم المواد المفحوصة عن نقدرة الباحث على القيام بالبحث بنفسه.

كيفية استخدام تحليل المضمون:

طريقة تحليل المضمون- مثلها فى ذلك مثل كل الطرق التى يستخدمها علماء الاجتماع- ماهى إلى تجريد للأساليب التى يستخدمها الأفراد العاديون فى وصف وتفسير الظواهر الاجتماعية والتغيرات التى تحدث فى العالم الاجتماعى[٥٣]. فوالدا الطفل ذى السلوك العدوانى- على سبيل المثال- قد يريا أن أساليب العنف التى يقدمها التليفزيون هى السبب فى هذا السلوك. وقد يقا نا بين ما يحدث هذه الأيام وما كان يحدث وهما فى مقتبل العمر، فالرجل العادى هنا يقرر- من خلال انطباعه عن مضمون البرامج التليفزيونية والعروض السينمائية والمجلات ووسائل الاتصال الأخرى- أن هناك اهتماماً متزايداً بالعنف فى هذه الأيام يفوق ما كان موجوداً فيما مضى، وبعبارة أخرى فإنه يقرر أن المادة التى تقدمها وسائل الاتصال الجماهيرى تؤثر على سلوك الأطفال.

وبنفس الطريقة يدرس الباحث فى علم الاجتماع وسائل الاتصال الجماهيرى (وغيرها من الرموز) فى محاولة لوصف مضمون هذه الوسائل ويكون خلال هذه الدراسة بعض الافتراضات عن التغيير الذى يطرأ على هذا المضمون، عبر الوقت

والتأثير الذى يمكن أن تمارسه المادة المقدمة على الجمهور الذى يتلقاها. (ويكمن الفرق الرئيسى بين الانطباعات التى يكونها الرجل العادى وبين مدخل علم الاجتماع فى أن عالم الاجتماع يحاول أن يصف مضمون عملية الاتصال بطريقة منهجية وموضوعية. فعالم الاجتماع يحاول أن يعرف بأكبر قدر من الدقة والاحكام الجوانب المختلفة لمضمون الشئ الذى يدرسه وأن يصيغ المفهومات التى يمكن أن تفيده فى بحثه، ويجب أن تكون المفهومات من الوضوح بحيث يمكن أن يستخدمها باحث آخر فى دراسة نفس المادة وأن يتوصل إلى نفس النتائج. بحيث يرتكز على نفس الموضوعات التى ركز عليها الباحث السابق، ويهمل الموضوعات التى أهملها.

وهنا تظهر خاصية ثانية من خصائص طريقة تحليل المضمو، ونعنى بها خاصية التكميم التعبير بالأرقام، فكل وحدة ترتبط بمفهوم معين (أو بفئة معينة) عدها كل مرة.

(١) فمن الوسائل الهامة فى تحليل المضمون أن يستخلص الباحث كلمات معينة ويخضعها للعد الإحصائى، خاصة إذا ما كان مهتماً بتحديد مدى انتشار العبارات التى تكشف عن الأنماط الثابته للجماعة، أو العبارات التى تكون محملة بتضمينات عاطفية. وفى هذه الحالة يكون من السهل صياغة المفهومات التحليلية، لأن كل مجموعة من الكلمات سوف تكون نمطاً منفصلاً، فمثلاً كلمة "أسود" وكلمة "زنجى" فى مجلة معينة (أو عينة صغيرة من المجلات) يمكن المقارنة بينهما لاكتشاف درجة تفضيل استخدام أى منهما خلال فترة معينة فى الوقت[٥٤].

(٢) وقد يحاول الباحث أن يحدد الخصائص التى تتسم بها جماعة معينة. فقد يحاول مثلاً أن يقارن بين القصص القصيرة فى مجالات النساء ليتعرف على أنواع الأبطال التى تقدم للقراء. وفى هذه الحالة فإن الباحث يبدأ باختيار عينة بحثه، بمعنى أن يحدد نوعية المجلات التى سوف يقرأها وفى أى فترة زمنية. وما هى الأعداد التى سوف يقرأها (مثلاً **٢٥ عدد** من كل مجلة فى الفترة من ١٩٠٠ - ١٩٦٥ يتم

اختيارها بالأسلوب العشوائى) وبعد ذلك يحاول الباحث صياغة مفهومات محددة (هى عبارة عن فئات تحليلية محددة) تمثل خصائص الأبطال[٥٥]. وقد تشتمل هذه الخصائص على الخصائص الفيزيقية، والخصائص العاطفية، والخصائص الاجتماعية، والخصائص الشخصية، ويمكن أن يقسم كل من هذه الخصائص إلى وحدات أصغر على النحو التالى:

الخصائص الفيزيقية	الخصائص العاطفية	الخصائص الاجتماعية
لون الشعر	الدفء العاطفى	العنصر
لون العينين	الانعزال	الديانة
الطول	الاستقرار	المهنة
الوزن	العداوة	الدخل
السن	عداوة	نمط السكن
التشوهات	....الخ	... إلخ
....الخ		

(٣) وهناك طريقة ثالثة لصياغة المفهومات التحليلية، وهى أن يحاول الباحث عزل الأفكار، والقيم، والاتجاهات الرئيسية، وأنماط السلوك التى تظهر فى عملية اتصال معينة مثلاً. والباحث هنا يمكن أن يتعرف على رعية الفروق فى الاتجاهات نحو العلاقات الإنسانية الحميمة والتى تظهر من خلال وسائل الاتصال الجماهيرى فى بلدان مختلفة كالولايات المتحدة وانجلترا، وفرنسا، والسويد مثلاً. وتعتبر الأفلام السنمائية أحمد المصادر الممتازة لمثل هذا النوع من التحليل، على الرغم من صعوبة صياغة المفاهيم التحليلية أو تقسيمها إلى وحدات فرعية، ويمكن للباحث أن يصيغ ثلاثة مفهومات تحليلية باستخدام تنميط كارين هورنى للعلاقات على النحو التالى: العلاقات التى تتجه للشخص مباشرة، والعلاقات التى تتجه بعيداً عنه، والعلاقات المضادة له. وبعد ذلك يحاول الباحث أن يأتى بشواهد من الأفلام السينمائية تعبر عن هذه المفاهيم[٥٦].

(٤) وهناك طريقة أخيرة لتحليل مضمون وسائل الاتصال الجماهيرى تتم باستخدام وحدات المكان والزمان. وهنا يستطيع الباحث أن يحصى عدد الصحف التى اهتمت بأخبار الحرب فى السنوات القليلة الماضية. أو أن يحصى عدد ساعات الإرسال التى كرستها برامج التليفزيون للاضطرابات التى حدثت فى مدينة معينة من المدن(٥٧).

وهكذا يستخدم تحليل المضمون أيضاً فى التعرف على مصدر المعلومات. لأن معرفة المصدر تؤدى إلى اكتشاف مدى تحيز أو موضوعية وسائل الاعلام. على سبيل المثال قام باحثان بتحليل مضمون برامج المقابلات السياسية فى الشبكات الثلاث الأمريكية CBS, ABC, NBC ووجد أن هذه البرامج استضافت ٣٨ شخصية إسرائيلية بين عامى ١٩٦٥، ١٨٧٤ بينما استضافت تسعة شخصيات عربية فقط فى كل أنحاء العالم العربى(٥٨).

ويستخدم أيضاً فى التعرف على الصورة الذهنية لدولة من الدول أو شعوب أو زعيم أو شركة أو سلعة وغيرها.

وأما عن التعرف على خصائص البرامج والعروض الترفيهية، فقد تعدد استخدام تحليل المضمون، ولكن اشهرها وأهمها على الاطلاق من الناحيتين الفكرية والسياسية فهى دراسات العالم جربنر عن المحتوى العنيف والسلوك العدوانى المعروض تليفزيونياً، أى تلك الدراسات المتعددة والمتصلة والتى أطلق عليها جرنبر وتلاميذه وزملاؤه فى دراسة تأثير العنف المتلفز فى عمليات التنشئة الاجتماعية وتصورات المشاهدين عن العالم، وذلك فى نظريته المعروفة باسم نظرية الغرس الثقافى(٥٩).

وهكذا انتقلت الدراسات التى كانت تستخدم أسلوب تحليل المضمون فى الدراسات الاعلامية بشكل ملحوظ فى مصر وإن كان هذا الاستخدام فى معظمه لايتعدى حدود الدرات الوصفية أو الاستكشافية، دون أن تكون هناك مشكلة بحث

حقيقية أو نظرية أو فروض تحتاج إلى اختبارات حقيقية. وإن كانت توجد بالطبع استثناءات غاية فى الامتاز. وتعتبر كلية الاعلام- جامعة القاهرة- المدرسة الرائدة فى مجال تحليل المضمون ويأتى معها كذلك مجموعة من المراكز الأخرى مثل كلية الاقتصاد والعلوم السياسية والآداب، والمركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية[٦٠].

ورغم أن هذا الأسلوب البحثى فى جمع البيانات قد بدأ فى الانتشار على نطاق واسع أثناء الحرب العالمية الثانية، إلا أنه كان مستخدماً من قبل فى الدراسات الأدبية وتاريخ الأدب، فعندما ثارت الضجة حول حقيقة ما إذا كان شكسبير فعلاً هو مؤلف هذه الروايات أو أن هذه الشخصية حقيية واحدة. استخدم الباحثون تحليل المضمون للاجابة على هذه التساؤلات وكان ذلك عام ١٩٣٧[٦١].

ومن أشهر الأمثلة على استخدامه فى الدراسات التاريخية تلك الدراسة التى قام بها Mosteller and Wallace عام ١٩٦٤. واستخدما فيها تحليل المضمون لحسم الخلاف حول من الذى كتب مقالات "الفيدرالى" فى أعقاب أحداث الثورة الأمريكية. وقد نشرت هذه المقالات بين عامى ١٩٨٧، ١٩٨٨، وبدون توقيع. وقال قائل أن الكاتب هو ماديسون، وقال آخرون إنه هاميلتون. وكان كلاهما من رجال الثورة، وقد تولى كلاهما منصب الرئاسة الأمريكية فيما بعد[٦٢].

كما يستخدم تحليل المضمون أيضاً بكثرة فى علم النفس والسياسة والاجتماع والأنثربولوجيا والتحليل النفسى والعلاقات الدولية والشعر والأدب... وغيرها الكثير.

ضوابط استخدام تحليل المحتوى[٦٣]:

وقد سارت طريقة تحليل المحتوى فى نطاق ضوابط محددة، جعلتها طريقة منهجية وموضوعية نسبياً، إذا قورنت بما كان متبعاً قبل ذلك من نقد حر، أو تعليق غير مقيد، يتناول به الباحث محتوى موضوع ما، هذه الضوابط هى:

١- تحديد اصناف التحليل أو التصنيف، الذى يخضع له المحتوى. تحديداً واضحاً فى معالمه، بشكل يمكن الباحثين الآخرين من تطبيقه على نفس المحتوى للتأكد من النتائج التى وصل إليها الباحث الأول، فمثلاً نحلل محتوى العمل الفنى من حيث أنواع وحداته التشكيلية، فنذكر هذه الأنواع.

٢- ضرورة تصنيف كل كل المحتوى المتصل بأهداف البحث تصنيفاً منهجياً، فليس المحلل حراً فى أن يحلل شيئاً من المحتوى، ويترك شيئاً آخر إلا وفق هذا المنهج الضى وضعه.

٣- استخدام بعض الاجراءات الكمية للسوول إلى مقياس لأهمية المفاهيم والقيم الموجودة فى المحتوى، ولإمكان مقارنة هذا المحتوى بغيره من المحتويات الأخرى.

بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى:

كما أوضحنا سابقاً فإن معظم ما نحصل عليه من بيانات عن طريق تحليل المضمون لايتم الحصول عليه من خلال التفاعل المباشر مع الآخرين ولكن من خلال الكتب، والصحف، والمنتجات الرمزية الأخرى للإنسان. وأحد المزايا الهامة لتحليل المضمون تنحصر فى أن الباحث يستطيع أن ينقب فى الوثائق والسجلات الماضية من أجل أن يستشعر الحياة الاجتماعية فى فترة مبكرة من الزمن. وهو يستطيع أيضاً أن يدرس الأحداث الحاضرة دون التقيد بالزمان والمكان والمعلومات التى لايمكن الحصول عليها من خلال الملاحظة المباشرة أم من خلال المقابلة الشخصية يمكن الحصول عليها عن طريق هذا الأسلوب.

حيث إن تحليل المضمون من أقدم الأساليب التى ابتدعها الإنسان للحصول على المعرفة. وأداة أساسية "للفهم". فكل إنسان يسعى إلى فهم المحيطين بهم يقوم بتحليل لغتهم وانفعالاتهم وتصرفاتهم لإصدار حكم على أعمالهم. إلا أنه لم يأخذ الطريقة العلمية إلا منذ بداية الثلاثينيات من هذا القرن.

ويقوم تحليل المضمون على فكـرة مؤداهـا "إن لكـل إنـان بصمـة فكريـة علـى النحو الذى له بصمة إبهامية، فكما تميز البصمة الإبهامية شخصاً عـن شـخص، فـإن البصمة الفكرية– المتمثلة فى أداء الفرد اللغوى والتعبـيرى– تكشـف عـن شـخصية الفرد وعن هويته".

ومن أهم مزايا تحليل المضمون أنه أداة للقياس بعيـداً عـن التطفـل والفضـول، فالباحث يجمع بياناتـه جـون أن يلاحظـه أحـد ودون أن يمثـل عبئـاً علـى المضمـون– بعكـس الأدوات الأخـرى– ولذلـك فهـو أنسـب الأدوات فـى بحـوث الاتصـال الجماهيرى[٦٤].

ومن مزايا تحليل المضمون أيضاً أن هنـاك امكانيـة لاعـادة التحليـل مـن خـلال بـاحثين آخريـن، حيـث يمكـن تثبيـت مـادة التحليـل، فـالصحف والمجلات والكتـب موجودة ويمكن حفظها على أفلام، ومواد الراديو والتليفزيون وأفـلام السينما يمكـن للباحث تسجيلها تحليلها فى أى وقـت. ويمكـن لبـاحثين آخريـن إعـادة تحليـل نفـس المـادة. مما يعطى ثبـات ومصداقيـــة لنتــائج التحليــل، بعكــس الأدوات الأخــرى كالاستبيان والمقابلة، فمـن الصعـب اجراؤهـا علـى نفـس العينـة مـرة أخـرى بنفـس الظروف[٦٥].

ومن مزايا تحليل المضمون أنه من أفضل الأدوات التى تعطـى معلومـات وفـيرة يمكن جدولتها وتبويبها ومعالجتها احصائياً بما يخدم أهداف البحث.

فإن البيانات المتوافرة من خلال تحليل المحتوى لايتم الحصول عليهـا مـن خـلال التفاعل المباشر بين الباحث وأطراف مواد الاتصال، وإنما يتم ذلك من خلال الكتـب والصحف وغيرها من وسائل الاتصال. لذلك فإن الباحث يمكنه أن يعاود الاتصـال بمصادر بحثه كيفما شاء أو دون قيود أو معوقات، هذا علاوة علـى امكانيـة اسـتعادة مواد المادة مرة أخرى لأن معظمها محفـوظ فـى ارشـيف أو علـى أرفـف الكتـب أو مكتبات الأفلام والبرامج والمواد المذاعة.

من أهم النتائج التى نجنيها من عملية تحليل المحتوى تجنب العشوائية فى التدريس، فكلما اعتمد تدريس المعلم على التخطيط كلما ازدادت ثقته بفاعلية اسلوبه فى التدريس، وكلما أصبح قادراً على أن يجيد اجابة مقنعة للسؤال المخيف الذى يفرض نفسه فى كل خطوة "ماذا أفعل بعد ذلك؟" وبعبارة أخرى تساعد عملية تحليل المحتوى وتنظيم التتابع على أن يصبح التدريس موجهاً ومركز لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

ويمكن من خلال تحليل المحتوى تحديد نقطة البدء بالنسبة لكل فرد وفقاً لقدراته، ووفقاً للفروق الفردية، وتحديد الأنماط السلوكية التى اكتسبها كل متعلم، كما يساعد تحليل المحتوى على زيادة كفاءة المعلم فى مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ومن خلال التحليل تصبح المهارات المعقدة اسهل تناولاً إذ يمكن تجزئتها إلى مهارات فرعية بسيطة، وبالتالى تكون أكثر فاعلية.

من خلال عملية التحليل يمكن التعرف على كيفية تعلم المتعلمين. وما هى المتغيرات أو الظروف التى تؤثر فى عملية التعلم؟ وما هى نواحى اختلاف الأفراد بالنسبة لعملية التعلم..

بعض الجوانب السلبية لعملية تحليل المحتوى:

ولكن مع ذلك هناك بعض العيوب التى تشوب هذه الطريقة أهمها على الاطلاق الطبيعة المحدودة لهذه الطريقة، فإذا كنا نهتم بدراسة الماضى، فإننا لا ندر إلا الوثائق التى وصلت إلى أيدينا أو التى كانت من الأهمية بحيث اهتم القدماء بتسجيلها، معنى ذلك أن هناك بعض الوثائق التى لم تصل إلى أيدينا وأن هناك بعض الأحداث الهامة التى لم يتم تسجيلها، فما دام لكل جيل من الأجيال منظور خاص به، فإن ما يعتبر هاماً بالنسبة للجيل الحالى قد لايوجد فى الماى، كما أن هناك احتمال أن تكون المادة التى تقدمها وسائل الاتصال الجماهيرى ذات طبيعة مثالية، من حيث أن

أساليب الاتصال تعكس النماذج المثالية للثقافة دون الأنشطة الواقعية، ولكي يتخلص الباحث من هذا العيب يجب عليه أن يقارن تحليله لأساليب الاتصال بتحليل مقابل للخطابات واليوميات الخاصة بالفترة التي يدرسها، (هذا إذا كانت هذه الأشياء متاحة) وذلك بناء على افتراض الذى مؤداه أن الوثائق الشخصية أكثر قدرة على التعبير عن حياة الجماعة.

ومن العيوب التي تكتنف أداة تحليل المحتوى، الطبيعة المحدودة لهذه الأداة، حيث إن ما يصل الينا من مضمون اتصالى هو ما اهتم من سبقونا به، وليس هو المهم على الاطلاق، فهناك بعض المضامين الهامة التي لا تصل إلى أيدينا والتى يكون لها تأثير قوى على الفترة الزمنية التي لم نعايشها، فحارس البوابة الاعلامية لايسمح بمرور إلا قليل من المضامين الإعلامية ويحجب الكثير الذى قد يكون أكثر أهمية مما يقدم[٦٦].

أن علماء الاجتماع يعتقدون فى بعض الأحيان أن البيانات المستخلصة من تحليل المضمون تلقى الضوء عن أسباب الظواهر الاجتماعية دون أن تعكس هذه الظواهر نفسها. فالعنف في وسائل الاتصال على سبيل المثال يمكن أن يعتبر سبباً للعنف الذى يحدث فى الشوارع ولكن النتيجة الأهم من ذلك أن وسائل الاتصال تعكس العالم المحيط بنا، وتغيره ويجب أن تبهها جهود ضخمة لتحديد العلاقة بين وسائل الاتصال والسلوك الإنسان ولكي يمكن تجنب هذا العيب بأن يتبع الباحث المنهج التكاملى لتحليل المضمون باتباع التحليل الكمى والكيفى للمادة الاتصالية[٦٧].

فلو أضفنا إلى ذلك ما تحمله من مواد الاتصال من آراء واتجاهات شخصية، وقد لاتكون هذه الآراء وتلك الاتجاهات صحيحة أو موضوعية أو قيمية فى بعض الأحوال، ولذلك فإن إبرازها من خلال تحليل المضمون لايعد إبرازاً لفكرة فئة خاصة فقط، وإنما يعد أيضاً اجحافاً لقيم وآراء واتجاهات أخرى كثيرة.

ومن أسباب الهجوم على تحليل المحتوى[٦٨]:

١- الإفراط في استخدامه، بصرف النظر عن ملاءمته لموضوع البحث، أو خدمته للأهداف الموضوعية.

٢- خلط البعض بين كونه منهج، أم طريقة، أم أداة.

٣- التركيز على الجانب الكمي منه، والاكتفاء بالصورة المظهرية بما تعكسه من بيانات وأرقام. واغفال الجانب الكيفي الخاص بتفسير هذه البيانات والأرقام، وما تعكسه من دلالات.

والواقع أن الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي لتحليل المضمون أسلوبان متكاملان، فالاعتماد على الكم وحده عد مظهرية احصائية، كما أن التحليل الكيفي في غياب الضبط الاحصائي لايؤدى إلى نتيجة علمية.

٤- عدم التمييز بين وحدات التحليل، وفئات التحليل.

٥- عدم الالتزام بمنهج إهداد استمارة تحليل المضمون، فالشكل النهائي للاستمارة لايتبلور إلا بعد خطوات منهجية محددة، كل خطوة منها مترتبة ومبنية على الخطوة التي تسبقها، وكثير من البحوث تقوم على استمارة ضعيفة لم يتم عمل صدق وثبات لها مما يسئ إلى تحليل المضمون، ويكون العيب هنا في الباحث وليس في الأداة.

٦- اكتفاء بعض الباحثين برصد بيانات التحليل، والدفع بها إلى غيرهم من الاحصائيين أو إلى أجهزة الكمبيوتر، لتصنيف هذه البيانات وجدولتها. وهذا يؤدى إلى فقد روح التفاعل بين الباحث والأداة، ومع تسليمنا ببراعة أجهزة الكمبيوتر وبريقها، إلا أن بيانات الكمبيوتر- كثيراً- ما تفتقد إلى الدقة، كما أن تعامل الباحث بنفسه مع البيانات يمكنه من استخراج "روح" التحليل. ويفتح له نقاط يكون قد أغفلها، ونحن لانقف ضد استخدام الكمبيوتر في التحليل، ولكن لابد أن يتباع الباحث بنفسه ويحاول أن يستخدم الطرق الاحصائية للوصول إلى النتائج وأن يخلق نوعاً من الألفة بينه وبين بياناته.

تحليل الوثائق

تكون قراءة الوثائق والسجلات ثقيلة بالنسبة لغير المختص، إلا أن الباحثين غالباً ما يستكشفون بيانات ممتعة لها دلالتها من هذه المصادر، ويرتبط تحليل الوثائق- الذى يسمى أحياناً بتحليل المحتوى أو النشاط أو المعلومات- ارتباطاً وثيقاً بالبحوث التاريخية، فكل من هذين المنهجين من مناهج البحث يفحص السجلات الموجودة، إلا أن البحوث التاريخية تهتم أساساً بالماضى البعيد بينما تتعلق البحوث الوصفية بالوضع الراهن(٦٩).

ويختص هذا المسح بحصر الوثائق وتحليلها مشاركاً فى ذلك المنهج التاريخى، حيث يعنى تحليل الوثائق باعتباره أحد الأنساق الفرعية لمنهج البحث الوصفى بفحص السجلات الموجودة بهدف اكتشاف البيانات ذات الدلالة الخاصة(٧٠).

أنماط التحليل: يجرى إعداد تشكيلة كبيرة من الدراسات المسحية للوثائق، بعض الباحثين يحللون الأحكام القضائية والقوانين والقواعد التى تضعها هيئة المدرسة، وهم يحصدون ويصنفون بنوداً معينة تتضمنها هذه المصادر تتعلق بمشكلاتهم، مثل المعلومات عن جداول المرتبات والشهادات والتعرض للحوادث المدرسية ومنظمة الحى. وقد يجمع الباحثون أيضاً بيانات تصف الممارسات والاجراءات والظروف المدرسية القائمة، من واقع السجلات واللوائح والتقارير الادارية، ومن تقارير اللجان ومحاضر الاجتماعات، ومن سجلات الميزانية والسجلات المالية، ومن سجلات الحضور والسجلات الصحية(٧١).

ويعتبر فحص كتالوجات الجامعات أو نشرها، من أجل الحصول على معلومات عن المناهج المقررة ومحتوى برامج معينة وشروط القبول أو التخرج [illegible] هدفاً ينشده بعض الباحثين، ويفحص البعض الآخر المناهج أو المقررات الدراسية أو قوائم القراءة أو مواد المنهج أو الجداول المدرسية أو خطط الدروس أو الكتب المقررة أو عمل التلاميذ- مثل المقالات والاختبارات والمذكرات والتقارير- وذلك لتحديد ماي

درس ومالا يدرس، وتوزيع مواد معينة على الفرق المختلفة، ومقدار الوقت الذى يخصص لها، وعند تحليل الكتب المقررة قد يحصى الباحثون نوع المفاهيم وتكرارها، أو الأخطاء والتحريفات، أو عدد الصور أو الجداول، وقد يقيسون طول الجمل، أو المساحة المخصصة لموضوع معين، أو المستوى اللغوى. وتمكنهم هذه المعلومات من تحديد متى، وأين، ومقدار ما يدرس حول موضوعات معينة، وتساعدهم على كشف تحيزات المؤلفين ومعتقداتهم. وفى بعض الأحيان يجدون أن الوثائق الشخصية، مثل المذكرات اليومية والسير الذاتية وحسابات المصروفات والخطابات، تمدهم ببيانات قيمة، وقد يحلل الباحثون أيضاً محتويات المراجع والصحف والدوريات والرسوم والمتحركة والصور والأفلام والصور الفوتوغرافية.

كثيراً ما يشكو المدرسون قائلين: "إننا لانستطيع أن نعلم كل شئ! فما هى أهم المهارات والمعارف التى يجب أن نساعد الأطفال على اكتسابها؟" وللإجابة على هذا السؤال تحول كثير من رجال التربية إلى بحوث الوثائق، ففى ميدان الرياضيات قاموا ببحوث من أجل اكتشاف أكثر العمليات الحسابية استخداماً فى الأعمال والتعامل الاجتماعى (فى إحدى الدراسات قام ولسون دالريمبل (٤٠) بفحص ١٠٢٠٠٠ استخدام للكسور حصلا عليها من سجلات الأعمال، وتوصلا إلى أن ٩٠ فى المائة من الاستخدام العادى لكسور لدى الراشدين كان مقصوراً على النصف والثلث والرابع، ولتحديد المحتوى الذى ينبغى أن يتضمنه المنهج، حلل الباحثون أيضاً أنماط الأخطاء التى وقع فيها التلاميذ فى التعبير الشفهى والكتابى والحساب والهجاء، وغيرها من المواد الدراسية. وقد لقى مؤلفوا الكتب المدرسية عوناً كبيراً من الدراسات التى تعرفت على الحصيلة اللغوية الأساسية التى يمتلكها الأطفال فى مراحل عمرية مختلفة، ولتحديد أكثر الحقائق والموضوعات القضايا والتعميمات استخداماً فى حياة الراشدين، قام العلماء الاجتماعيون بتبويب تكرار ذكرها للصحف والدوريات والصور المتحركة والرسوم الكاريكاتيرية وغير ذلك من المصادر وأدت مثل هذه الدراسات إلى تعديلات كثيرة فى المناهج[٤١].

لقد كانت بحوث الوثائق المبكرة سطحية وآلية إلى حد ما، إذا اعتمدت اساساً على قراءة المواد المكتوبة أو المطبوعة، وتبويب تكرار حدوث البنود فى فئات مناسبة، إلا أنها لم تصمم لتكشف عن معان ذات أهمية خاصة. وفى منتصف هذا القرن تقريباً، بدأت الدراسات تقد طرقاً أكثر دقة ومرونة لتبويب البنود، بغية كشف العوامل الهامة وإبرازها. وكانت هذه الدراسات الكيفية تتعلق بموضوعات أكثر تعقيداً من الدراسات الكمية، فأثارت أسئلة مثل: كيف تعالج جماعات الأقليات العنصرية فى كتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية؟ كيف تختلف القيم المتضمنة فى كتابات جماعات الكشافة بالولايات المتحدة عن القيم المتضمنة فى كتاب جماعات الشباب الهتلرى؟ حينما يقوم الباحث بهذا النمط الكيفى من الدراسة، يكون "اهتمامه بالمحتوى لذاته أقل نسبياً من أهميته بالمحتوى كانعكاس لظاهرات أعمق" وقد يكون عمله شبه كيفى فى طبيعته لكنه يكون فى الغالب قائماً على أساس وجود أو غياب محتوى معين(٧٣).

والوثائق التى تحلل كثيرة الأنواع متعددة الوجوه تتناول سجلات الطلاب وقوانين الإدارة ومنهج التدريس وغير ذلك كثير، ويخدم تحليل الوثائق أغراضاً عديدة تتراوح بين تحسين المناهج والمقررات وبين دراسة الحالات وإسداء النصح والإرشاد(٧٤).

هذا ويفيد نمط تحليل الوثائق فى عدة أغراض كما يؤكد "برلسون" منها قدرته على وصف ظروف وممارسات معينة قد توجد فى المدرسة أو المجتمع، وعلى غبراز الاتجاهات المتضمنة خلالها، وعلى الكشف عن نواحى القصور أو الضعف، وعلى تتبع تطور النشاطات والأعمال، وعلى إظهار الفروق والاختلافات فى الممارسات المختلفة لمناطق بينهما أو لولايات أو لدول، وأن يميط اللثام عن التحيزات والتعصبات، وأن يقوم العلاقات والأهداف المرسومة وما تم تنفيذه فعلاً. وأخيراً قدرة ذلك النمط على الكشف عن اتجاهات الناس وميولهم وقيمهم فضلاً عن أحوالهم النفسية(٧٥).

مزايا تحليل الوثائق وحدوده[٧٦]:

يمكن أن يفيد تحليل الوثائق فى عدد من الأغراض، فهو يستطيع:

١- أن يصف ظروفاً وممارسات معينة توجد فى المدارس والمجتمع،

٢- أن يبرز الاتجاهات.

٣- أن يكشف عن نواحى الضعف.

٤- أن يتتبع تطور أعمال طالب أو كاتب.

٥- أن يظهر الفروق فى ممارسات مناطق أو ولايات أو بلاد مختلفة.

٦- أن يقوم بالعلاقات بين الأهداف المرسومة وما يتم تعليمه.

٧- أن يميط اللثام عن التحيزات والعصبيات.

٨- أن يكشف عن اتجاهات الناس وميولهم وقيمهم وأحوالهم النفسية.

ويفيد تحليل الوثائق فى عدد من الأمور منها:

أ - وصف ظروف وممارسات معينة توجد فى المدرسة والمجتمع.

ب- إبراز الاتجاهات وتحديد الموقف.

جـ- الكشف عن نواحى الضعف.

د - تتبع نمو الطالب أو تطوره الإدارى.

هـ- إظهار الفروق بين المحافظات والمناطق والأقطار.

و - تقييم العمل التعليمى ومدى تحقيق الأهداف والغايات.

ز - إماطة اللثام عن التعصبات والتحيزات.

ح- الكشف عن الميول والقيم[٧٧].

وهكذا نستطيع أن نقول إن لهذا النوع من الدراسات منافعه وفوائده وإن كانت له حدوده ومزالقه.

تنتج بحوث الوثائق كثيراً من المعلومات القيمة، إلا أن لهذه الطريقة حدوداً معينة، ويمكن أن يشتق الباحثون بسهولة استنتاجات خاطئة من البيانات. فمثلاً نجد

يكشف تحليل الأخطاء الواردة فى أوراق الامتحان عن طبيعة الصعوبات التى يواجهها التلاميذ، ولكن هذه المعلومات ذات فائدة محدودة، لأنها لاتكشف عن الأسباب التى أدت بهم إلى الوقوع فى هذه الأخطاء، وقد تصور دراسات تكرار الحدوث الوضع القائم للاهتمامات أو الأنشطة، ولكن ما تكشف عنه قد يكون سريع التغير أو وقتياً فى طبيعته بحيث لايصلح لأن يستخدم كأساس لتخطيط السياسات التربوية طويلة الأجل، وقد لايكشف حساب تكرار حدوث محتوى معين أو أنشطة معينة وقياس مقدار الوقت أو الحيز المخصص لها، عن خطورة أو أهمية العنر الذى يجرى تحليله، كما أن وضع المحتوى فى سجل أو وثيقة والصيغة الانفعالية التى يوصف بها، عوامل أخرى يجب أن توضع فى الاعتبار[٧٨].

وتعتبر نتائج بعض بحوث الوثائق ذات قيمة ضئيلة لأن الباحثين يفشلون فى تحليل عينة ممثلة للمواد المصدرية. (فكثير من الدراسات لاتزودنا بمعلومات تتعلق بكفاية حجم العينة أو اتساق العينة مع المجتمع، فمثلا قد تقرر إحدى الدراسات أن العينة تضمنت صحفاً بعينها، أو اقساماً من صحف معينة، أو موضوعات واردة فى صحف معينة، وتقف عند هذا الحد، فإذا أجرى تحلى للمقالات الصحفية الرئيسية التى تتعلق بالتفرقة العنصرية فى المدارس، أو قراءة الانجيل فى المدارس العامة (فى الولايات المتحدة) أو اتحادات المدرسين، على سبيل المثال، فإن القارئ ينبغى أن يقرر لنفسه ما إذا كانت الصحف المختارة تمثل الآراء فى الأجزاء المختلفة من الدولة، وفى المدن المتباينة الحجم، وفى الجماعات الاجتماعية أو الدينية أو الاقتصادية أو السياسية المختلفة.

وثمة عيب آخر وجد فى بعض دراسات الوثائق، هو اخفاقها فى أن تحلل مدى الثقة بالمواد المصدرية، فليست المواد المطبوعة والمكتوبة دقيقة بالضرورة. إذ يخطئ الكتبة أحياناً فى تسجيل المعلومات، أو يخفى أعضاء اللجان اعتقاداتهم الحقيقية حينما يكتبون التقارير، أو تغير السجلات الرسمية أو تحرف لكى تعطى صورة أفضل مما هو قائم بالفعل، أو تصنف أنماط مختلفة من البيانات تحت نفس العنوان بواسطة

المؤسسات المتعددة،أو لا تـدرس فعلاً البرامج المدونـة فـى كالوجـات الكليـات، أو تكون الوثائق الشخصية- مثـل المذكـرات اليوميـة أو السـير الذاتيـة أو الخطابـات- مختلفة أو منسوبة إلى غير مؤلفها الحقيقى، ولذا فإن البـاحث ينبغـى أن يخضـع مـواده المصدرية لنفس النقد الدقيق الذى يقوم به المؤرخ، لكى يقوم صحة الوثـائق وصـدق محتوياتها.

تحليل العمل:

وهو نوع من الدراسات الوصفية التـى تهـدف إلى وصـف المهـام والمسئوليات المرتبطة بعمل أو وظيفة تعليمية. وقد أورد فان دالين (١٩٦٩) وصفاً لهذا النوع من الدراسات، فهو يرى أن هذه البحوث "قـد تجمـع المعلومـات عـن واجبـات العـاملين ومسئولياتهم العامة، والأنشطة المعينة التى يزاولونها فى عمل من الأعمال، ووضعهم وعلاقاتهم فى التنظيم الادارى، وظروف عملهم، وطبيعة ونـوع التسـهيلات المتاحـة لهم[٧٩]. وقد تبحث أيضاً أوصاف التعليم والتدريـب المتخصـص للعـاملين وخـبرتهم ومرتباتهم ومـا لديهـم مـن معـارف ومهـارات وعـادات ومسـتويات صحيـة وسمـات سلوكية، وتساعد البيانات المتجمعة الباحثين على وصـف ممارسـات العمـل وظروفـه الجارية والكفايات والحقائق السلوكية التى يتصف بها الأفراد، أو ينبغـى أن يتصفـوا بها لكى يقوموا بعملهم بفاعلية وكفاية".

وتحليل العمل الذى يقوم به الفرد عمليـة هامـة فـى الصناعـة وفـى غيرهـا مـن مجالات العمل وعلى جميع مستويات المسئولية، فمن المفيد أن نحلل العمل فى المصنع، حيث يحتاج إلى مهـارات وكفـاءات لعشـرات الأعمـال، وأن تـدرس هـذه الأعمـال بعناية على مختلف المستويات من العامل غير الماهر إلى مدير المصنع[٨٠].

ونحتاج فى مجال التربية والتعليم إلى هذا النوع مـن التحليـل. كـأن نحلـل مثـلاً دور الموجه الفنى، وناظر أو مدير المدرسـة، والمدرس وذلـك بغيـة التعـرف علـى مـا يقومون به من وظائف وأعمال.

وتحليل العمل- طريقة مستعارة من إدارة الأعمال- فيستخدم لدراسة الأوضاع الادارية التعليمية وغير التعليمية، وفيه تجمع المعلومات عن واجبات العاملين ومسئولياتهم ونشاطاتهم وكيفية قيامهم بأعمالهم وأوضاعهم العلمية وعلاقاتهم بالتنظيمات الادارية وظروف عملهم والتسهيلات المتاحة لهم وغير ذلك[٨١].

ويمكن أن تفيد المعرفة التحليلية لمكونات العمل فى عدة أغراض نافعة: فهى تستطيع أن تساعد الاداريين والدارسين على:

١- كشف نواحى الضعف أو الازدواج أو عدم الكفاية فى إجراءات العمل الحالية.

٢- إعداد تصنيفات متجانسة للأعمال المتشابهة.

٣- تحديد جدول الأجور أو المرتبات للأعمال التى تتطلب مستويات متعددة من المهارات أو المسئولية

٤- تعيين الكفاءات المطلوبة عند اختيار الموظفين.

٥- توزيع العاملين على الوظائف بما يحقق أفضل إفادة من القوى البشرية المتيسرة.

٦- تنظيم برامج تدريبية وإعداد مواد تعليمية لمن يؤهلون للالتحاق بالعمل أو للعاملين اثناء الخدمة.

٧- تحديد شروط الترقية.

٨- إتخاذ القرارات بشأن نقل العاملين أو إعادة تدريبهم.

٩- تنمية إطار نظرى لدراسة الوظائف والتنظيمات الادارية[٨٢].

ويستخدم المشتغلون بدراسات تحليل العمل عديداً من الأساليب ، فقد يعد الباحث من الملاحظات الشخصية والأحكام التي يحصل عليها من الثقات في الميدان، قائمة بالوظائف العامة المتضمنة فى أعمال الإداريين أو المشرفين أو المدرسين، وقد يفحص الباحث الوثائق، مثل قوانين الولاية أو التنظيمات المدرسية فى منطقة معينة أو الأحكام القضائية، للحصول على معلومات تتعلق بواجبات العاملين فى وظيفة من

الوظائف ومسئولياتهم وحقوقهم، وقد يحاول الباحث، عن طريق سؤال العاملين، والتحقق من تحدد الواجبات التى يزاولونها، فمثلاً، جمع تشارتز ووابلز تقارير من حوالى ستة آلاف مدرس، وفحصا الدراسات السابقة المتعلقة بنشاط المدرس، ومن هذه البيانات استخلصا قائمة أساسية تشمل حوالى ألف نمط من الأنشطة التى يشارك فيها المدرسون خلال عملهم، وثمة أسلوب آخر استخدم فى تحليل العمل يتكون من تحديد المدة الزمنية التى تخصص للواجبات المختلفة، فمثلاً أرسل قسم البحوث برابطة التربية القومية استفتاءً إلى ما يربو على ألفى مدرس. يسألهم فيه أن يبينوا عدد الساعات التى يخصصونها فى الأسبوع للواجبات المختلفة، وقد أجريت دراسات مماثلة تختص بالمدة الزمنية لوصف عمل المديرين ومدرسى الكليات وغيرهم من العاملين[٨٣].

وهناك أساليب مختلفة يستخدمه أولئك الذين يقومون بتحليل العمل، ومن أهمها ملاحظة القائمين بالعمل اثناء العمل، ويراعى أن تكونملاحظة دقيقة موضوعية وعلى أن تكون السرعة التى يؤدى بها العمل مناسبة وتسمح بملاحظة التفصيلات، ومنها أيضاً الرجوع إلى الخبار ءفى الميدان وجمع أحكامهم، وبهذه الطريقة يمكن إعداد قوائم بالوظائف العامة التى تحتوى عليها مختلف الأعمال الإدارية والإشرافية والتدريسية، ولقد استطاع "شارترز" و "وابلز" أن يجمعا تقارير من حوالى ستة آلاف مدرس عن نشاطهم وأن يفحصوا كذلك الدراسات السابقة التى أجريت عن نشاط المدرس، واستطاع الباحثان أن يتخلصا من هذه البيانات والمواد قائمة تشتمل على حوالى ألف من النشاطات التى يمارسها المدرسون خلال قيامهم بعملهم[٨٤].

ولقد قام قسم البحوث بالجمعية القومية لتربية الولايات المتحدة الأمريكية بارسال استفاء إلى ما يزيد عن ألفين من المدرسين يسألهم تحديد عدد الساعات التى يخصصونها فى الأسبوع لواجباتهم وأعمالهم المختلفة، وأجريت دراسات زمنية مختلفة للواجبات التى يضطلع بها نظار المدارس. وأساتذة الجامعات وغيرهم من العاملين.

وينبغى على الباحثين الذين يضطلعون بدراسات تحليل العمل، أن يكونوا على وعى بالصعوبات المتضمنة فى الحصول على أوصاف دقيقة، وإذا قامت دراسة بتحليل عمل إلى أنواع معينة من النشاطات. فإن المجموع الكمى لهذه النشاطات والجزئيات الكثيرةلايعطينا إلا صورة جزئية عن العمل، وينبغى ألا تحذف من هذا الوصف الخصائص الكيفية لأنها ضرورية للأداء الناجح للعمل، وإذا لم تهتم الدراسة بالخصائص الشخصية المتطلبة فى القائم بالعمل كالمثل العليا، والاتجاهات النفسية والتعاون، فإنها لا تزودنا بوصف كامل للعمل، ومع هذا فمن الصعب الحصول على معلومات وبيانات موضوعية وثابته، عن هذه الخصائص الشخصية التى تلعب دوراً هاماً فى تحديد الأسلوب الذى يؤدى به العمل، وتحليل العمل الذى يعطى أوزاناً متساوية لجميع النشاطات والوظائف والخصائص الشخصية المرتبطة بعمل معين، يزودنا بصورة مشوهة لأن كل عامل لايسهم إسهاماً متساوياً فى أداء العمل، ويحتاج إلى طرق مبتكرة وموضوعية لتحديد الأهمية النسبية لمكونات العمل المختلفة.

تحليل النظم:

التحليل هو التجزى، أو التفريغ إلى المكونات الأصغر وتحديد العلاقات والتفاعلات والتدفقات وتقويم وتقرير مدى الفاعلية، وبذلك ينظر للتحليل فى إطار العوامل التالية[٨٥]:

١- تجزئ مشكلة الموضوع أو النظام إلى أجزاءها الفرعية.

٢- التصدى لمعالجة الجزء الواحد، وتحديد معالمه.

٣- الحصول على نتائج جزئية نحو حل هذا الجزء.

٤- اختبار النتيجة الفرعية من حيث مساهمتها فى حل المشكلة.

٥- تجميع حلول الأجزاء معاً للوصول للحل المتكامل للمشكلة أو للنظام الكلى.

٦- الوصول للنتائج الكلية واختبارها.

٧- التأكد من الحل المتكامل للمشكلة أو النظام المراد تطويره.

مما سبق يمكن تعريف "تحليل النظم" بأنه فصل النظام إلى مكوناته الرئيسية مع دراسة وتقويم هذه المكونات لتحديد مدى توفر طرق وأساليب أحسن لتحسين أو تطوير هذا النظام، وبذلك يشتمل تحليل النظم على:

أ - دراسة النظام الحالي أو جزء منه وتطبيق المعلومات المحصل عليها من الدراسة، في تصميم نظام جديد يحل محل النظام الراهن أو يعمل على تحسينه.

ب- تجميع وتفسير البيانات والحقائق وتشخيص المشاكل بغية تحسين أو تطوير النظام.

وأسباب المبادأة بتحليل النظم تتمثل فيما يلي:

١- حل المشاكل الكامنة في النظم القديمة.

٢- تعريف متطلبات جديدة يجب أن تتضمن في النظام.

٣- تطبيق تصور أو رؤية جديدة أو إدخال تكنولوجيا جديدة على النظام.

٤- التوسع في تحسين وتطوير النظام الحالي.

٥- تخطيط وتصميم نظام جديد يحل محل النظام القديم.

مما سبق يتضح أن محلل النظم يقوم بكثير من الدراسات المسحية والتفصيلية التي تساعد في جمع كم كبير من المعلومات تساعد في وصف النظام الحالي. والمنهج الذي يتبناه المحلل في تجميع وتحليل المعلومات هو المنهج الذي يتسم بهرمية التسلسل من الشمول إلى الخاص فالأخص. أي البدء من القمة بتحليل النظام البيئي الذي يتواجد فيه النظام والتدرج إلى أسفل حتى الوصول للهياكل المفصلة مثل مدخل النظام الذي سبق عرضه.

وعلى ذلك يجب أن يحلل في كل مستوى من مستويات النظام المدخلات والمخرجات والمعالجة وتدفقات البيانات وتجميعاتها ومصادرها ووجهاتها المختلفة، ويستخدم المحلل في ذلك بعض الأدوات الخاصة بالتحليل مثل خرائط تدفق

الاجراءات والقرارات، وخرائط تدفق البيانات وهياكل البيانات وقواميس البيانات... الخ.

وبذلك فإن تحليل النظم يعتبر مدخلاً أساسياً في تحليل معلومات مشاكل النظم، حيث إنه يسهم في التالي:

- فصل النظام إلى مكوناته أو عناصره الأساسية ودراسة كل عنصر على حدة.
- تحديد العلاقات والتفاعلات والتدفقات بين مكونات النظام وبيئته.
- تعريف القيود المفروضة على النظام والمؤثرة على مراكز إتخاذ القرار الرئيسية به أى المؤثرات الداخلية والخارجية على النظام.
- تحديد مواصفات المتطلبات الأفضل لحل مشاكل النظام الحالى.
- تصميم نموذج نظام جديد يعمل على تحسين الوضع الحالى باستخدام طرق وأساليب أحسن

مراجع وحواشي الفصل الثالث

١- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، (الاسكندرية: المكتبة للكمبيوتر والنشر والتوزيع، ١٩٩٧) ص١٥٤.

٢- عبد اللطيف محمد العبد: مناهج البحث العلمي (القاهرة:دار النهضة المصرية، د.ت) ص١٧.

٣- مجدى عبد العزيز ابراهيم: مناهج البحث العلمى فى العلوم التربوية والنفسية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩) ص٧٨.

4- Fred. N. Kerlinger, Foundations of Behavioral Research, Second Education (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1997) p. 252.

٥- محمود حسن إسماعيل، مناهج البحث فى إعلام الطفل، (القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٦)، ص ص ١١٧-١١٨.

٦- محمود حسن إسماعيل، المرجع السابق، ص ص ١١٧-١١٨.

٧- المرجع السابق، نفس الصفحات.

٨- المرجع السابق، نفس الصفحات.

٩- المرجع السابق، نفس الصفحات.

١٠- المرجع السابق، نفس الصفحات.

١١- محمد منير مرسى، البحث التربوى وكيف نفهمه، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٤)، ص ص ٣٣-٣.

١٢- مجدى عزيز ابراهيم، مرجع سابق، ص ٧٨.

١٣- محمود حسن إسماعيل، مرجع سابق، ص ص ١١٧-١١٩.

١٤- المرجع السابق، نفس الصفحات.

١٥- رشدى طعيمة، تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية، (القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٨٧)، ص

١٦- حمدى أبو الفتوح عطيفة، منهج البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوي، (القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٦)، ص٣٦٦.

١٧- المرجع السابق، ص ٣٦٧.

١٨- كمال عبد الحميدزيتون، مرجع سابق،ص ١٥٦.

١٩- رشدى طعيمة، مرجع سابق، ص ص ٣٧-٣٨.

20- Selltiz, Johoda, Research Methods in Social Relations (New York: Holt, Rinehart Winston, 1959), p. 383.

٢١- محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ٣٤.

٢٢- رشدى طعيمة، المرجع السابق، ص ٢٤.

٢٣- محمد الوفائى، مناهج البحث في الدراسات الاجتماعية والإعلامية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩) ص١٥٠.

٢٤- حمدى أبو الفتوح عطيفة، مرجع سابق، ص ٣٧٠.

٢٥- رشدى طعيمة، مرجع سابق، ص ٢٦.

٢٦- المرجع السابق، ص ص٢٧-٢٨

٢٧- محمد خليفة بركات، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ط٣ (الكويت: دار القلم، ١٩٩٣) ص٢٠٧.

٢٨- رشدى طعيمة، مرجع سابق، ص ٣٢.

٢٩- سمير محمد حسين، تحليل المضمون، ط٢؛ (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦)، ص٢٥.

٣٠- محمد الوفائى، مرجع سابق، ص ١٥.

٣١- رشدى طعيمة، مرجع سابق، ص ٣٢.

٣٢- محمد خليفة بركات، مرجع سابق، ص٢٠٧.

٣٣- حمدى ابو الفتوح عطيفة، مرجع سابق، ص ٣٧١.

٣٤- محمد الأصمعي محروس، منهج البحث العلمي أدواته وأساليبه، (سوهاج: دار محسن للطباعة، د.ت)، ص٣٨.

٣٥- محمد خليفة بركات، مرجع سابق، ص ص ٢١٠-٢١١.

36- Julian L. Simon, and Paul Burstein, Basic Research Methods in Social Science, Third Edition (New York: Rondom House, Inc, 1985), p. 193.

٣٧- محمود حسن اسماعيل، مرجع سابق، ص ٣٩٩.

٣٨- حمدى أبو الفتوح عطيفة، مرجع سابق، ص ٣٩٠.

٣٩- حمدى أبو الفتوح عطية، مرجع سابق، ص ص ٣٩٠-٣٩١.

٤٠- المرجع السابق، ص ٣٨٣.

٤١- محمود حسن إسماعيل، مرجع سابق، ص ١٢٩.

٤٢- حمدى ابو الفتوح، مرجع سابق، ص ٣٨٤.

٤٣- محمود حسن إسماعيل، مرجع سابق، ص ١٢٨.

٤٤- حمدى أبو الفتوح عطيفة، مرجع سابق، ص ٣٨٥.

٤٥- المرجع السابق، ص ٣٨٦.

٤٦- حمدى ابو الفتوح عطيفة، المرجع السابق، ص٣٨٦.

٤٧- مجدى عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص ٨٧.

٤٨- حمدى ابو الفتوح عطيفة، مرجع سابق، ص ص ٣٨٧-٣٨٩.

٤٩- المرجع السابق، ص ص ٣٨٨-٣٨٩.

٥٠- محمود حسن إسماعيل، مرجع سابق، ص ١٣٠.

٥١- المرجع السابق، ص ١٣٠.

٥٢- المرجع السابق، ص ١٢١-١٢٢.

٥٣- محمد الجوهرى، وعبد الله الخريجى، مناهج البحث العلمى، ج٢، ط٢(جدة، دار الشروق، ١٩٨٠) ٢٨٩.

٥٤- المرجع السابق، ص ص ٢٨٩-٢٩٠.

٥٥- المرجع السابق، ص ص ٢٩٠-٢٩١.

٥٦- المرجع السابق، ص ص ٢٩٠٠-٢٩١.

٥٧- المرجع السابق، ص ٢٩٢.

٥٨- محمد الوفائى، مرجع سابق، ص ص ١٤٥-١٤٦.

٥٩- المرجع السابق، ص ١٤٧.

٦٠- المرجع السابق، ص ١٤٨.

٦١- المرجع السابق، ص ١٤٨.

٦٢- فتح الباب عبد الحليم سيد، البحث فـى الفـن والتربيـة الفنيـة (القـاهرة: عـالم الكتب، ١٩٩٣) ص ص ١٧٤-١٧٥.

٦٣- المرجع السابق، ص ص ١٧٤-١٧٥.

٦٤- محمود حسن إسماعيل، مرجع سابق، ص ١٣٢.

٦٥- صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية (القاهرة: مكتبـة غريب، ١٩٨٢) ص١٤٢.

٦٦- محمود حسن إسماعيل، مرجع سابق، ص ١٣٣.

٦٧- محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمى - التصمم والمنهـج والاجـراءات، ط٣(القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٧) ص١٢٢.

٦٨- محمود حسن إسماعيل، مرجع سابق، ص ١١٦--١١٧.

٦٩- جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفـس، ط٢(القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨)، ص٣٠٤.

٧٠- صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص ١٥٧.

٧١- جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ٣٠٤.

٧٢- جابر عبد الحميد [illegible] أحمد خيرى [illegible] [illegible]

٧٣- المرجع السابق، ص ٣٠٥.

٧٤- فاخر عاقل، أسس البحث العلمى فـى العلـوم السـلوكية (بيروت: دار العلـم للملايين، ١٩٧٧) ص١١٩.

٧٥- صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ١٥٧.

٧٦- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ٣٠٦.

٧٧- فاخر عاقل، مرجع سابق، ص ١١٩.

٧٨- جابر عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٣٠٦، ٣٠٧.

٧٩- أحمد سليمان عودة وفتحى حسن ملكاوى، أساسيات البحث العلمى فى التربية والعلوم الإنسانية (الزرقاء: مكتبة المنار، ١٩٨٧)، ص١٠٢.

٨٠- جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١٥٩.

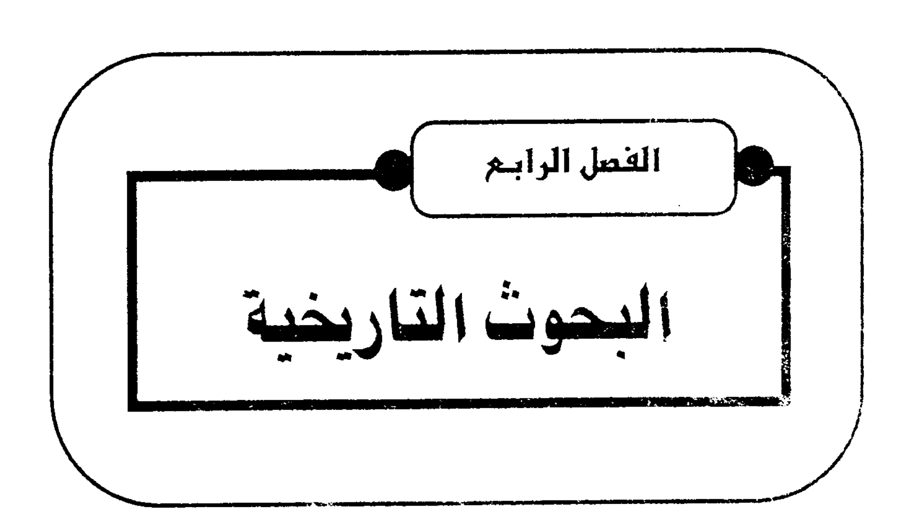
٨١- فاخر عاقل، مرجع سابق، ص ١١٨.

٨٢- ديوبولد فان دالين، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥). ص ٣٠٢.

٨٣- المرجع السابق، ص٢٠٣.

٨٤- جابر عبد الحميد، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١٦٠، ص١٦١.

٨٥- محمد محمد الهادى، أساليب أعداد وتوثيق البحوث العلمية، (القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٥) ص ص ٢٢٥-٢٢٧.


الفصل الرابع
البحوث التاريخية

إن البحث التاريخى يتعلق بماضى الإنسان. ومع أن أحد أهدافه هو إعادة بناء هذا الماضى فإن ذلك لايمكن تحقيقه كاملاً. إن مشكلة المؤرخ مشابهة لمشكلة عالم النفس الذى يدرس مادة تاريخية لدراسة الحالة ويحاول من خلال دراسته لهذه المادة أن يعيد بناء طبيعة الشخص الذى تتعلق به. إن المعلومات تكون دائماً جزئية وإعادة بنائها يقدم صورة باهتة وليست صورة كاملة. ويمكن لدارسى الحالات الشخصية أن يصلوا إلى صور مختلفة من إعادة البناء حتى لو كانت المعلومات التى استندوا إليها واحدة. بي أن لدارسى تاريخ الحالات الشخصية ميزة على المؤرخين هى أنهم يستطيعون أن يقيموا بمزيد من الدراسة عن حالاتهم وأن يتحققوا من النتائج التى وصلوا إليها من خلال جمعهم لمواد ومعلومات إضافية، وهذا هو ماي فعله عالم النفس الأكلينيكى[١].

ويجب أن ينظر إلى أن ما يقوم به المؤرخ شبيه بما يقوم به العالم فى ميدان العلوم الطبيعية، فالمؤرخ فى صياغته للماضى أو إعادة بنائه له يستخدم الرموز والكلمات لتحديد العلاقة بينهما وبين الأحداث الماضية. وهذا يمثل طرفى المعادلة فى العلوم الطبيعية، فالمعادلة تعبر عن العلاقة بين العمليات القائمة فى التجربة، والفرق الرئيسى بين العالم الطبيعى والمؤرخ أن الأول يستطيع أن يعيد إجراء التجربة ليتحقق من صحة هذه العلاقة، أما المؤرخ فيشق عليه ذلك.

والبحث التاريخى شأنه شأن أى باحث آخر لابد من أن يبدا بتحديد مشكلة الدراسة، كما قد تصاغ له أسئلة أو فروض تحتاج إلى أن تتوافر بيانات للإجابة عليها (الأسئلة) أو اختبارها (الفروض). وفى بعض البحوث لاتصاغ الأسئلة أو الفروض فيها مباشرة وإنما تكون متضمنة فى أهداف البحث. وفى جميع الأحوال تكون الأسئلة أو الفروض حول خصائص موقف أو ظاهرة أو مسألة أو حول أسبابها أو حول آثارها ونتائجها[٢].

منهج البحث الوثائقى (المنهج التاريخى).. منهج قديم وجديد فى آن واحد.. قديم إذا ما أخذنا فى الاعتبارات أن علماء التاريخ ومعهم كثيرون فى مجالات العلوم الاجتماعية الأخرى يستعينون بفنون هذا المنهج تحت نطاق "المنهج التاريخى للبحث".. وهو منهج جديد إذا ما اعتبرنا محاولة "هلواى Hillway" التى تمت فى عام ١٩٦٤ هى أول محاولة منظمة لإلقاء الضوء على هذا المنهج الجديد فى البحث، حيث تم توضيح بعض المعالم الأساسية على وضع الأدلة المستنبطة من الوثائق أو السجلات أو غيرها من النابع الوثائقية الأخرى، فى إطار منطقى متناسق، والاعتماد على تلك الأدلة فى تكوين النتائج التى تعد حجر الزاوية فى تأسيس حقائق جديدة أو عند تقديم تعليمات سليمة سواء عن الوقائع السالفة أو الحاضرة أن عن الصفات والدوافع والأفكار الإنسانية بصفة عامة(٣).

إذن منهج البحث الوثائقى منهج قديم باعتبار التلاحم الموجود بينه وبين منهج البحث التاريخى لاحتوائها على العديد من الخصائص والسمات المشتركة، ومنهج جديد لأنه يتعامل مع الوثائق من منظور أوسع.

مفهوم المنهج التاريخى:

المنهج التاريخى ألأو الاسترداى هو المنهج الذى يستخدمه الباحثون الذين يتعلقون بتجارب الماضى، بقصد دراسة وتحليل بعض المشكلات التى ترجع بجذورها إلى التجربة الإنسانية فى أطوار مختلفة. ولذلك يقول هؤلاء الباحثون بأنه يصعب علينا فهم الحاضر إلا بالرجوع إلى الماضى والحياة الحاضرة هى امتداد طبيعى للحياة الغابرة(٤).

ويتضمن البحث التاريخى بصفة أساسية وضع الأدلة المأخوذة من الوثائق والسجلات مع بعضها بطريقة منطقية.. والاعتماد على هذه الأدلة فى تكوين النتائج التى تؤسس حقائق جديدة أو تقدم تعميمات سليمة عن الأحداث الماضية أو الحاضرة أو عن الدوافع والصفات والأفكار الإنسانية.

ونلاحظ بأنه لايمكن كتابة أى بحث- حتى فى المجالات العلمية- دون تتويج هذا البحث بمقدمة "توطئة" تاريخية عن المشكلة مدار البحث. بمعنى أن كل دراسة علمية أو بحث علمى لابد أن يتوج بمقدمة تاريخية وافية الموضوع محور البحث، أى أن استخدام المنهج التاريخى هو مقدمة لاستخدام أى منهج علمى أخر. ويمكن القول بأن التاريخ هو معمل التجارب الإنسانية التى تنمى فيه كافة المعارف من أجل إثراء البحث وتعميق الدراسة(٥).

يشكل البحث التاريخى عملية منظمة من عمليات جمع البيانات وتقديمها بأسلوب موضوعى، وتتصل هذه البيانات عادة بأحداث الماضى، ويتم جمعها وتحليلها من أجل اختبار صحة الفرضيات الخاصة بأسباب تلك الأحداث وتأثيراتها وإتجاهاتها، وهى تساعد بالإضافة إلى وصف الماضى وتحديد واقعة إلى تفسير الأحداث الحالية وعمل توقعات عن الأحداث المستقبلية والكثير من الباحثين المبتدئين يميلون إلى التقليل من أهمية البحث التاريخى ويعتقدون أنه يفتقر إلى المزايا الحقيقية للبحث العلمى الرصين، ولكن هذا الاعتقاد ليس ما يبرره إلا إذا كان البحث التاريخى يعانى أصلاً من ضعف فى تصميمه وتنفيذه، وفى واقع الحال فإن إجراءات الضبط التى تسهم فى حالة البحث التاريخى لاتقل فى نوعيتها عن الإجراءات المستخدمة فى حالة الأنواع الأخرى من البحاث، فالبحث التاريخى يتضمن القيام بجمع البيانات المطلوبة بطريقة منظمة وموضوعية، ويعمل على إثبات صحة الفرضيات أو خطئها الأساليب العلمية الرصينة(٦).

التاريخ والمنهج التاريخى:

- التاريخ:

هو الزمان المحمول "حملاً مكانياً على الإنسان" فى بشريته، فرديته، جماعيته، حريته، وإيجابيته، والتزامه عن تحقيق إنسانيته تحقيقاً أمثل كما تتجلى "فى بلوغه منزلة كماله الذاتى كمخلوق أدمى مصطفى" لامثيل له ولا نظير بين جميع المخلوقات، وتمامه الوجودى ككائن خليقى مؤتمن" ومن خلال التعاليم والشرائع

الموجهة لحياته بعناية هادفة ومن خـلال السنن والنواميس الكونيـة الموضوعيـة التـى تنظم عالمه بقدرة شمولية مدبرة، وحسب القوانين والأشـكال النوعيـة المرسـومة التـى تناسب ماهيته بإتساق حيوى مبدع، ويؤلف التاريخ حلقـات ثلاثـاً، مـاضى وحـاضر ومستقبل، لا تستقيم واحدة منها بمفردها، فالتاريخ ليس ماضيـاً فحسـب، وإنمـا هـو حاضر ومستقبل أيضـاً يجرى الزمن فيهـا مجـرى الـدم مـن الجسـم. فالتـاريخ مخـزن الحوادث وهو المعنى بها، وإن حركة البشر فى التاريخ لا تـأتى إعتباطيـة، وإنمـا تـأتى مسئولية كاملة، بحيث ينتفى العبث واللاجدوى، وحيث تتحرك الحريـة البشـرية مـن الشكل المتميع إلى المدرك المخصص، الذى يقف به الإنسان مسئولاً أمـام الله والعـالم ليحقق الأعمار والتقدم(٧).

- علم التاريخ:

هو معرفة الماضى والربط بينه وبين الحاضر. وقد عرفه "طاش كبرى زاده" بأنـه "معرفـة أحـوال الطوائـف ورسـومهم، وعـاداتهم، وصنـائع أشـخاصهم وأنسـابهم. وحديثا نظر الباحثون إلى علم التاريخ فى ضوء التقدم الذى حدث للبحث فى مناهج العلوم، فمنهم من نظر إليه على أنه فن تسجيل، ومنهـم منتظـر إليـه علـى أنـه علـم، وقامت تلك التفرقة على منهم العلم. وتسود الآن النظرة إلى التاريخ على أنه علم له أصول ومناهجه- رغم الخلط بين فنية التاريخ وعلميتـه- وذلـك لـه اعتباراتـه، لأنـه كثيراً ما يحصر معنى العلم التجريبى فقط رغم ضيق هذا المعنى، فالعلم أكبر من هـذا المعنى وأشمالأن ويستخدم المؤرخ الطريقة الاستقرائية التى يغلب عليها طابع التحليـل والتركيب الفعليين. ولهذا فإن التاريخ علم له فروعه الكثيرة والمتعددة(٨).

- منهجية البحث التاريخى:

تعنى منهجية البحث التاريخى "الطريقة العلمية التى تتبع فى جمع المادة التاريخية وترتيبها، والإستفادة منها" أى القواعد والشروط التى يجب مراعاتها عند معالجـة أى حدث تاريخى. أى المنهج، وإذا كان البعض يحاول التفرقة بين معنيين للمنهـج، حيـث يرى أن كلمة المنهـج تطلق ويـراد بهـا "التصـورات والقيـم والمبادئ التى يلتزمهـا

الباحث" وقد يراد بها "طريقة معينة فى البحث العلمى لمادة من المواد" وعلى هذا تأتى إستخدامات وصف المنهج، فإذا قلنا (المنهج الإسلامى فى دراسة التارخ) فإنه ذلك يدل على التصورات والمبادئ التى يضعها الإسلام كحدود ومنطلقات عامة تحكم دراسة التاريخ وتفسيره، أما إذا قلنا منهج البحث التاريخى ومنهج إثبات الحقائق التاريخية فإن ذلك يعنى، القواعد والطرق التى اصطلح عليها للوصول إلى صحة المعلومات والتأكد من صوابها، وهذا الفصل غير وارد، فالتصورات والقيم والمبادئ موجه هام من موجهات البحث، ولا تنفصل عنمنهج إثبات الحقائق التاريخية(٩).

ويتضح مما سبق أن التاريخ يعتبر بمثابة المرآة أو السجل أو الكتاب الشامل الذى يقدم لنا ألواناً من الأحداث، وفنوناً من الأفكار، وصنوفاً من الأعمال والأثار ولا عجب فالإنسان يعتبر ابن الماضى، وهو ليس ابناً لأبويه فحسب بل هو ثمرة الخلق كله منذ أزمان سحيقة.

ويعرف قاموس "ويستر" الحديث "التاريخط بأنه فرع من فروع المعرفة يختص بتسجيل وتحليل وربط حوادث الماضى وفى ضوء ذلك يمكن تعريف البحث التاريخى Historical Research بأنه التجميع المنظم والتقويم الموضوعى للبيانات المرتبطة بالأحداث الماضية بهدف إختيار فروض، أو الإجابة عن تساؤلات تتعلق بأسباب ومؤثرات وتوجهات Tends هذه الأحداث والتى يمكن أن تسهم فى إيضاح وشرح الأحداث الحاضرة، وبالتالى توقع الأحداث المستقبلية(١٠).

ويفضل بعض الباحثين تسمية البحث التاريخى بالبحث التوثيقى أو الوثائقى Documentary Research نظراً لأن الوثائق تعتبر الوسيلة الرئيسية لهذا المنهج، كما يرى بعض الباحثين الآخرين إطلاق مصطلح البحث الاسترددادى أو الاسترجاعى على هذا المنهج باعتبار أن علم التاريخ يقوم بوظيفة مضادة لفعل التاريخ، ألا وهى محاولة إسترداد أو استرجاع ما كان فى الزمان، وفى ضوء ذلك

فإن المنهــج التـارخى هـو منهـج اسـتردادى أو اسـترجاعى لأنـه يحـاول أن يسـترد أو يسترجع ما جرت عليه أحداث التاريخ فى مجرى الزمان[١١].

وبالرغم من تعدد المميات، إلا أن المضمــون متفـق عليـه مـن حيـث أن المنهـج التاريخى نوع من البحث والاستقصاء لحوادث الماضى. ويحاول استرداد أو اســترجاع ما حدث فى الماضى.

أهمية البحث التاريخى

ينظر البعض إلى التاريخ أحياناً على أنه مجرد كومة من الـتراب، فالتـاريخ وفـق هذه النظرة مجرد ماضى عديم القيمة أو الفائدة، كما يعتقدون أن البحـوث التاريخيـة هى محض خوض فى الماضى دون جدوى للحاضر أو المستقبل.

والواقع أن هذه النظرة خاطئة ولا ينبغى إن تصــرف أنظارنـا أو تحـول إنتباهنـا عن أهمية دراسة التاريخ، وذلك لأن التاريخ يمثل أحد البعاد الرئيسية الثلاثة لـلزمن فى مفهومه العضوى: الماضى، والحاضر، والمستقبل. فحـاضر اليـوم هـو مـاضى الغـد ومستقبل الأمس، وهكذا تتحقق الوحدة العضوية للزمن.

وقد ظهرت أهمية الإتجاه التاريخى فى البحوث العلمية فى العقود الأخيرة بعـد أن نشطت عمليات التغير والتسرب الثقافى فى المجتمعات البسيطة والتقليدية، وكان لابد لدراسة هذه المجتمعات من الرجوع إلى الماضى للتعرف على خصائصهـا الثقافيـة التقليدية ومقارنتها بما هو قائم حالياً[١٢].

وعلى الرغم من أن البحث الوثائقى ذو أهمية بالغة فى فحص أحداث المـاضى (فى الواقع هذا النوع من البحث هو الطريقة العلمية الوحيدة)، إلاّ أن هـذا البحـث يمكن إستخدامه بشكل مفيد فى دراسة الأمور الجارية.. وعلى سـبيل المثـال استطاع أخصائيو الشفرة والكتابة السرية الأمريكيون American Crypto Fraphors أن يستعينوا بطرق البحث الوثائقى لحل شفرة العدو وبالتالى ترجمة رسالاته العسكرية

خلال الحر العالمية الثانية.. أى أننا لاينبغى أن نهتبر البحث الوثائقى محدوداً بالدراسات التاريخية.

وأيضاً قد استخدم ارطو هذه الطريقة فى دراساته عن الدراما والشعر اليونانى[١٣].

وقد ذكر كلاً من لويس كوهين، ولورانس مانيون نقلاً عن كريبر Kerber، وهيل Hill أن للبحث التاريخ فوائد يمكن أن نوجزها على النحو التالى:

١ – أنه يمكن من حل المشكلات المعاصرة فى ضوء خبرات الماضى.

٢ – يلقى الضوء على اتجاهات حاضرة ومستقبلية.

٣ – يؤكد الأهمية النسبية للتفاعلات المختلفة التى توجد فى كل الحضارات وتاثيراتها.

٤ – يتيح الفرصة لإعادة تقييم البيانات بالنسبة لفروض معينة أو نظريات أو تعميمات تشيع فى الوقت الحاضر عن الماضى.

كما يشير الكاتبان أيضاً إلى أن قدرة التاريخ على توظيف الماضى للتنبؤ بالمستقبل، واستخدام الحاضر لتفسير الماضى تعطيه قيمة مزدوجة وفريدة، تجعله مفيد جدا فى كل أنواع الدراسات والبحوث العلمية[١٤].

أهمية البحث التاريخى فى المجالات التربوية والنفسية

من الأقول المأثورة عن المؤرخ البريطانى "تريفليان" قوله: "كلما تقدمت بى السن ولاحظت إتجاه الأمور فى عالمنا الراهن تأكدت أن التاريخ يجب أن يكون أساس التربية الإنسانية"[١٥] هوي عتقد أنه بدور المعرفة التاريخية تظل المعرفة موحدة فى وجه الإنسان.

ويهتم الباحثون عامة بالمنهج التاريخى لإتساع المجالات التى يستخدم فيها فهو لا يقتصر على الدراسات التاريخية فى علم التاريخ كما سبق أن ذكرنا آنفاً. وإنما يستخدم أيضاً بدرجات متفاوتة فى مجالات أخرى كالمجالات التربوية والنفسية وفى

مجالات العلوم الطبيعية والإجتماعية والاقتصادية العسكرية وغيرها من المجالات. حيث يتناول بعض الباحثين دراسات تاريخية فى هذه المجالات.

وفضلاً عن ذلك فإن كثيراً من الدراسات فى المجالات المختلفة تخصص فى معظم الحالات فصلاً معيناً فى رسالة البحث للدراسات والأبحاث السابقة التى أجريت فى فترات ماضية وترجع أهمية هذا إلى أن معرفة نتائج البحوث السابقة أمر له أهميته بالنسبة للمشتغلين فى هذه المجالات لأنها تزودهم ببيانات ونتائج معينة ترتبط بموضوعات بحوثهم فى هذه المجالات، ومثل هذه الدراسة لها طبيعة تاريخية ويمكن أن يخضعها الباحث للنقد والتحليل ويستفيد من ذلك فى اختيار موضوعات جديدة تماماً بلحوثهم أو موضوعات تتصل بهذه النتائج وذات طبيعة تاريخية تطورية.

ويهمنا بطبيعة الحال فى هذا المجال أهمية البحوث التاريخية فى مجالات التربية وعلم النفس وهذا ما سنوضحه فيما يلى:

إن البحث التاريخى يمكن أن يقدم مساعدة كبرى لمفهومنا عن مدى مناسبة الممارسات التربوية وتخضع الأشكال التربوية أو الطرق التربوية أحياناً لسلسلة من التغيرات، ولقد وقعت كل من اختبارات الذكاء ونظريات "ديوى" فى الترجمة البرجماتية وطرق منستورى وغيرها، فريسة لفوضى الزمن وعدم كفاية التطبيق. ويمكن للبحث التاريخى أن يكشف عن المعلومات التى تسمح لنا باستنتاج معين عن العلاقة الضرورية بين الزمن والموقف والطرق التربوية[١٦].

ويحدد "محمد منير مرسى" أهمية البحوث التاريخية فى النقاط التالية[١٧]:

أ - تزودنا بالجذور التاريخية للنظريات والممارسات التربوية التى تطورت وانتشرت وتقدم لنا تفسيراً لها.

ب- توفر للباحثين المادة العلمية اللازمة لهم لإدراك الصلة الوثيقة بين التربية وبيئاتها التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها والعوامل المختلفة المؤثرة والمتأثرة بها.

جـ- تساعدنا نتائج البحوث التاريخية فى التربية على تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية.

د - تقدم لنا البدائل والحلول لمواجهة المشكلات التعليمية من خلال ما تزودنا به من تجارب الأمم الأخرى والدروس المستفادة منها.

قيمة البحث التاريخى فى المجال التربوى:

ويلخص كلاً من جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيرى كاظم. فوائد البحث التارخى فى المجال التربوى فى النقاط التالية:

١- توفر الدراسات والبحوث التاريخية محتوى معرفياً علمياً لتاريخ التربية والتعليم فى دولة معينة أو فى دول العالم المختلفة، ويمكن اعتبار هذا المحتوى المعرفى تراثاً علمياً لاغنى عنه للمشتغلين فى الأمور التربوية والتعليمية.

٢- تزودنا نتائج الدراسات والبحوث التاريخية بمعرفة عن الأهداف والمقررات وطرق التدريس وإعداد المعلم وغير ذلك من الاتجاهات والسياسات التعليمية التى اتبعت فى الماضى، ومثل هذه المعرفة لها أهميتها فى تحديد العمليات والخطوات اللازمة لتحسين التعليم وتطويره فى الحاضر والمستقبل.

٣- توفر لنا الدراسات التاريخية التربوية معرفة تكشف لنا عن جوانب أصيلة فى تراثنا التربوى العربى فى مجال النظرية والتطبيق التى تسهم فى إجلاء هذا التراث وتتيح الفرص أمام الباحثين لتنميته والاستفادة منه فى الحاضر والمستقبل[١٨].

ثانياً: أهمية البحث التاريخى فى المجالات النفسية:

"إن الكثير مما سبق ذكره عن فوائد البحث التاريخى فى التربية تنطبق أيضاً على مجالات علم النفس. ويمكن القول بأن البحوث فى تاريخ علم النفس ما هى إلا تطبيق للطريقة التكوينية فى علم النفس ذاته، وهى بالتالى تستلزم وتتضمن الدراسة الناقدة لتطور الفروض والنظريات والأساليب والاكتشافات النفسية كما يستخدم الباحث التاريخى فى حل مشكلات نفسية معينة" [١٩].

ويضيف "ديوبولد ب. فان دالين" الدراسات التاريخية وفوائدها فى علم النفس على النحو التالى:

١- دراسات تتبعية مسحية لمفاهيم سيكولوجية أو نفسية معينة مثل تلك المرتبطة بنظرية المثير والإستجابة، والاشتراط، والتعزيز والجشطالية وغيرها وتطبيقاتها فى مجال التعليم والتعلم.

٢- دراسات مسحية لفترات زمنية معينة يتناول فيها الباحث شخصيات من علماء النفس المشهورين والمفكرين الذين اسهموا فى المعرفة النفسية وتطبيقاتها، مثل تاريخ علم النفس عند المفكرين الإغريق أو عند الفلاسفة والمفكرين المسلمين أو تاريخ مدارس معينة فى علم النفس مثل مدرسة الغرائز والسلوكيين والتحليل النفسى وإرتباطها بعمل أمثال "مكدوجل" و"فريد وأدلر".

٣- يمكن أن تتناول الدراسات التاريخية فى علم النفس العلماء البارزين الذين أسهموا إسهامات ذات دلالة فى المجال النفسى أمثال ابن خلدون وابن سينا من المفكرين العرب، وسكينر وألبورت فى الغرب.

٤- دراسات تاريخية فى تطور علم النفس فى فترةزمنية معينة، مثل دراسات توضح أهم التطورات النفسية وإنعكاساتها على الميدان التربوى[١٠].

ومما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن منهج البحث التاريخى يصف ويسجل ما وقع فى الماضى من أحداث تتعلق بالمشكلات الإنسانية وبالقوى الاجتماعية التى شكلت الحاضر ولا يقف عند هذا الحد فحسب، بل هو يدرس هذه الأحداث ويمليها ويفسرها وينتقدها على أسس منهجية علمية دقيقة تمكن الباحثين من وضع مبادئ وقوانين متعلقة بالسلوك الانسانى للأفراد والجماعات والنظم الاجتماعية والتربوية. وهذا يجعل من تاريخ البحوث التاريخية فائدة عظيمة بالنسبة للتربويين وللمجتمع ككل.

أهداف المنهج التاريخى

يشكل البحث التاريخى عملية منظمة من عمليات جمع البيانات وتقدمها بأسلوبموضوعى وتتصل هذه البيانات عادة بأحداث الماضى. ويتم جمعها وتحليلها من أجل اختبار صحة الفرضيات الخاصة بأسباب تلك الأحداث وتأثيراتها واتجاهاتها وهى تساعد بالإضافة إلى وصف الماضى وتحديد واقعه إلى تفسير الأحداث الحالية وعمل توقعات عن الأحداث المستقبلية[٢١].

من المعروف أن الكثير من الممارسات التربوية التى نمارسها حالياً، وكذلك النظريات التى نتعامل معها ونقاط الخلافات التى نواجهها يمكن أن تفهم بشكل أفضل إذا ما نظر إليها من خلال الخبرات السابقة، فنظام الساعات المعتمدة على سبيل المثال كان هو نظام الدراسة فى المعاهد الإسلامية القديمة، حيث كان الطالب ينتقل من رواق لآخر أو من شيخ لآخر حسب حاجاته العلمية وميوله من ناحية، وحسب مستواه وموضوع دراسته من ناحية ثانية، أنه يمكن القول بناء على ما سبق أن معرفتنا بتاريخ التربية يسهل علينا فهم واقعها الحالى وييسر لنا توقع اتجاهاتها المستقبلية.

ويرى بعض الباحثين أن المنهج التاريخى يهدف إلى الوصول إلى المبادئ والحقائق والقوانين العامة عن طريق البحث فى أحداث التاريخ الماضية وتحليل الحقائق المتعلقة بالمشكلات الإنسانية والقوى الاجتماعية التى شكلت المساحة وذلك لأننا كثيراً ما يصعب علينا فهم حاضر الشيىء دون التعرف على الخلفية التاريخية[٢٢].

ويستخدم هذا النوع من المناهج على نطاق واسع فى كثير من الموضوعات الأكاديمية وإن كان أكثر استخداماً بصفة خاصة فى دراسة التاريخ والأدب واللغويات والإنسانيات عموماً، بل أنه من كثرة ما استخدم فى هذا المنهج التوثيقى

فى دراسة أحداث الماضى فقد اقترن هذا المنهج باسم "المنهج التاريخى" وإن كان هذا المنهج قد أناء كثيراً أيضاً فى دراسة الأحداث الجارية.

ويعتمد البحث التاريخى على دراسة الوثـائق التاريخية والسجلات، فهنا يتم استخلاص الحجج وتجميعها لتكوين الاستنتاجات التى قد تؤدى الى:

* تدعيم وإبراز حقائق مجهولة فى الوقت الحاضر.
* تقديم تقسيمات تتعلق بالأحداث الماضية أو الحاضر وبالدوافع والحقـائق المتصلة بالأفكار البشرية وهو ما يفيد فى دراسة حاضرنا ومستقبلنا عموماً.
* فالوثائق إذن لا تتمثل قيمتها فـى مجرد أنها قيمة اثرية أو تراث فقط ويكثر دورها فى استنباط الحقائق ووضع تصميمات وافتراضات تزيد من قدرتنا على التحكم فى الطبيعة وفى السلوك الانسانى(٢٣).

ويرى بعض الباحثين أن المنهج التاريخى يهدف إلى وقوف الإنسان على حقيقة نفسه ولست المقصود بذلك مجرد معرفته لميزاتـه الشخصية التى تفرق بينه وبين غيره من الناس وإنما المقصود أن يعرف الإنسان طبيعته كإنسان وما يستطيع أن يعمل وأن يقدم لبنى جنسه وهذا غير ممكن إلاّ إذا عرف الإنسان ماذا فعل فى الماضى، وما هى الجهود الذى بذلها فعلاً.

إذا قيمة التاريخ ترجع إلى إنه يحيطنا علماً بأعمال الانسانفى المـاضى ومن ثم حقيقة هذا الانسان(٢٤).

وقد عبر ليدى Leedy عن الهدف من البحث التاريخى بقوله "البحث التاريخى هو تلك الوسيلة التى يستخدمها الباحث فى تعريف المعنى الكامن للتاريخ".

والبحوث التاريخية تشتمل على:

١- الدراسة. ٢- الفهم.

٣- شرح الحوادث الماضية وتفسيرها(٢٥).

الإجراءات الأساسية فى المنهج التاريخى:

يتضمن المنهج التاريخى الخطوات الأساسية التالية:

الخطوة الأولى: تحديد مشكلة البحث:

يجب أن يراعى فى اختيار موضوع البحث التاريخى الأهمية العلمية للمشكلة، وتوافر المراجع والمصادر والوثائق المتعلقة بالمشكلة وجدة الموضوع، والحاجة للبحث فى هذا الميدان، والزمن الذى يمكن توفيره للبحث، وتمرين الباحث على الأسس العلمية لتطبيق المنهج التاريخى فى الدراسة المراد إجرائها[٢٦].

وبذلك نجد أن أهم الاعتبارات التى يجب مراعاتها من جانب الباحث لإختيار موضوع بحثه تنطبق على جميع البحوث بصرف النظر عن موضوع المنهج المتبع فى البحث.

إلا أن إختيار مووضع معين أو ظاهرة معينة للبحث التاريخى يجب أن تكون ممتدة عبر التاريخ بحيث يمكن تعقبها وتتبعها فى مراحل التطور التى مرت بها والآثار المترتبة عليها. ومن أهم الموضوعات التى يمكن تناولها بالمنهج التاريخى، العض التاريخى لأشخاص معينين أو مؤسسات أو هيئات معينة أو أندية لها تاريخها، وفى ضوء ما سبق ينبغى أن يختار الباحث المشكلة المناسبة، بحيث تكون محددة تحديداً كافياً حتى يمكن للباحث تحليلها ودراستها بصورة جيدة[٢٧].

وهناك العديد من كتاب البحث التاريخى يفشلون فى تحديد وتصنيف المشكلة بصلاحية ويفكرون فى الغرض أو الهدف فى دراستهم، يجب أن تكون المشكلة واضحة محددة ويحدوها نوع من الأمل فى نهاية نظرية الغرض العلمى ويجب أن يوجد تشكيل أولى للمعلومات مجتمعة، بينما لا يجب على الباحث أن يصبح غير لائق فى أن يرفض الغرض العلمى بدون فائدة[٢٨].

الخطوة الثانية : جمع المادة العلمية (التاريخية):

يحرص المؤرخ أو الباحث على جمع أفضل مادة تاريخية ترتبط بموضوع دراسته أو المشكلة فى بحثه، ولذلك فهو يقوم عادة فى فترة مبكرة من البحث بالإلمام بأعمال الإنسان المتعددة والمتنوعة التى تدل على الأحداث الماضية، ويختار من بينهما تلك التى تكون مناسبة لموضوع أو مشكلة بحثه.

إن جمع المادة التاريخية وكذلك دراستها وتحليلها يثير صعوبات خاصة بالنسبة للباحث التاريخى، ويرجع ذلك إلى أنه لايعيش الزمن أو العصر الذى يدرسه، فهو بعيد عن الأحداث التى يبحثها، ويصعب عليه تكرارها فى صورتها الحية الفعلية، أو اخضاعها للملاحظة المباشرة، ومن هنا كان عليه أن يجمع مادته التاريخية عن طريق مصادر أخرى تشمل الرجوع إلى آثار ومخلفات الماضى، وإلى خبرات وملاحظات وروايات أشخاص آخرين تتفاوت من حيث كونها مصادر أولية أو ثانوية، وفى كل هذه الحالات ينبغى أن يعتمد إلى حد كبير على الاستدلال العقلى والتحليل المنطقى للمادة التاريخية[٢٩].

ويقسم المؤرخون المصادر التاريخية إلى نوعين رئيسيين أولهما يعرف بالمصادر الأولية، وثانيها يعرف بالمصادر الثانوية، وسوف نوضح هذين النوعين من المصادر فيما يلى:

أولاً : المصادر الأولية Primary Sources

تعد المصادر الأولية هى المراجع الساسية فى كل بحث يتبع منهج البحث التاريخى، فهى الأصل للحادثة أو الخبرة، وهى جوهرية ومجسمة النشاط التاريخى، وبما أن الباحث لايمكن أن يشهد بنفسه حوادث الماضى، لذلك يقوم ببذل الجهد لكى يحصل على أفضل الشواهد وأفضل مادة تاريخية من مصادرها الأولية، فيحاول الاستناد إلى هذه الشواهد أو الأدلة الأصلية لتكون حلقة الوصل بينه وبين هذه الحوادث. ومن أمثلة هذه الشواهد:

* الشهادة العينية أو السمعية لشهود موثوق بهم معروفين بالكتابة، وفى الرواية والتاريخ ممن قد عاشوا الماضى بحوادثه أو عاصروها أو كانوا من ضمنها أو قريبين منها.

* الآثار المادية والأشياء العينية التى استخدمت فى الماضى، فبقيت منه، حيث من الممكن فحصها بطريق مباشر وفهم الماضى من خلاله[٣٠].

وتنقسم المصادر الأولية إلى نوعين هما[٣١]:

١- الآثار:

وهى من بقايا ما يدل على أحداث وقعت فى الماضى مثل الجنائن المعلقة، والأهرامات، والمدارس ومسلة عرابى، والرقوق الطينية، .... من الآثار المتبقية التى تعد من الشواهد الرئيسية للماضى القائم آنذاك، والتى تعبر عن حقيقة الشئ القائم آنذاك ودون الرجوع إلى هذه الآثار فلا يمكن أن يعطينا التاريخ مادة تصلح للبحث العلمى.

ويوجد أنواع متعددة من الأثار والمخلفات التى تتصل بجماعة معينة، أو بعصر من العصور التاريخية، يستطيع أن يستفيد منها الباحث فى دراستك لحدث أو موضوع تاريخى معين. فدراسة آثار مدينة مندثرة تكشف لنا من البيانات والمعلومات عن أسلوب حياة هؤلاء الناس، ومعتقداتهم الدينية وتقاليدهم وطرق معيشتهم، وبالرغم مما توفره هذه الدراسة من معلومات إلاّ أنها وحدها غير كافية لبيان الصورة.

٢- الوثائق:

هى السجلات التى تستخدم فى تسجيل وتثبيت الوقائع والأحداث، وهى بعكس الآثار وجدت لتنقل إلينا المعلومات عن الوقائع والأحداث الماضية، وهى تكتب من قبل أشخاص اشتركوا فعلاً فى الواقعة أن أنهم شهدوها. وإن مثل هذه المصادر تعد عن قصد لنقل بيانات ومعلومات لاستخدامها فى المستقبل كمصادر أولية وتأتى الوثائق بأشكال متعددة منها:

أ - **السجلات الشفهية** : وتتمثل بالحكم والأمثال، والأساطير، والقصص، والخرافات الشائعة، والحكايات الشعبية، والأغاني الفولكلورية،.... الخ.

ب- **السجلات المكتوبة**: وتشتمل على جوانب عديدة منها: السجلات الشخصية، والسجلات الرسمية، والسجلات المصورة،والسجلات الميكانيكية، والموارد المنشورة كالصحف والكتابات والمقالات الدورية والأعمال الأدبية... الخ.

ثانياً: المصادر الثانوية: Secandary Sources

وتشمل هذه المصادر ما يرويه شخص معين من معلومات نقلاً عن شخص آخر شاهد فعلاً واقعة معينة في الماضى أو شارك فيها، ويشهد له أيضاً بكفاية روايته. وواضح أن المصدر الثانوى يروى عن مصدر أولى، وأن الراوى الثانوى أو كاتب المصدر الثانوى لم يكن ماثلاً في مشهد الواقعة،وإنما هو يروى أو يكتب ما قاله أو كتبه شخص آخر حضر فعلاً هذه الواقعة(٣٢).

والمصادر الثانوية قد تكون أكثر إتفاقاً فيما إذا كان للباحث التاريخي القدرة على التبصرة، ويكون أكثر صلة في الحقيقة عندما يقارن المصادر الثانوية فيما بينها، مع الاعتماد على المصادر الأولية كلما اقتضى الأمر. ولذا فإن عليه- طالما يتوخى الدقة العلمية والموضوعية- أن يفحص مصادره بعناية ويتأكد من صحتها وأمانتها في نقل الحقيقة من خلال إخضاع تلك المعلومات للنقد(٣٣).

الخطوة الثالثة : نقد المادة التاريخية:

من العمليات الأساسية في المنهج التاريخي نقد المادة التاريخية التي يجمعها الباحث سواء استخدم في الحصول عليها مصادر أولية أو مصادر ثانوية، والغرض من هذا النقد التأكد من صدق المصدر وصحة المادة التي يتضمنها أو ينقلها. ومن العبارات المألوفة عن الدراسات التاريخية أن "الشك هو بداية الحكمة في هذه الدراسات".

وينقسم النقد التاريخي إلى نوعين رئيسيين هما:

أولاً : النقد الخارجى External Criticism

يهتم النقد الخارجى بتوفي ما يسمى بأصالة البيانات، ولهذا فهو يركز على الوثيقة نفسها (أو أى مصدر آخر) وليس على الفقرات التى تحتويها، كما يهتم بالأشكال التحليلية للبيانات وليس بتفسيرها أو معناها وذلك فى ضوء علاقتها بالدراسة[٣٤].

يهدف هذا النقد إلى التحقيق من صحة الوثائق من حيث انتسابها إلى أصحابها وإلى العصر الذى تنسب إليه وكذلك دراسة عصره من حيث خصائص وملامح معينة تعطى للباحث مؤشرات يمكن فى ضوئها أن يستدل على مدى صحة الوثيقة[٣٥].

وينقسم النقد الخارجى للوثائق عادة إلى قسمين هما:

١- نقد التصحيح[٣٦]:

ويهدف إلى التحقق من صحة الوثيقة فى سردها لواقعة معينة أو أكثر ونسبتها إلى صاحبها، وإن هذه النقطة أساسية لضرورة التأكد من سلامة الوثائق من التزوير والتحريف والتزييف فى الحقائق.

ومن الضرورى معرفة الباحث التاريخى بأن وجود الوثائق يتمثل بالحالات الآتية:

- الحالة الأولى للوثيقة وتكون فيها بخط المؤلف نفسه وهنا يدرس نفس الوثيقة أو نسخة مصورة منها.
- الحالة الثانية للوثيقة لاتكونمكتوبة بخط المؤلف الأصلى، وإنما بخط شخص آخر، ولا يوجد سوى نسخة واحدة فيدرس هذه الوثيقة نفسها
- الحالة الثالثة للوثيقة وجود أكثر من نسخة أو مخطوطة فتدرس جميعها للوصول إلى الأصل من خلال الأخطاء ومواضعها، ولا يمكن الاعتماد على قدم المخطوط كمعيار وحيد لصحة الوثيقة

٣- نقد المصدر:

من غير المعقول أن ننشد معلومات عن واقعة ما فى أوراق شخص لم يعرف عنها شيئاً ولم يكن فى وسعه أن يعرف عنها شيئاً، ولهذا ينبغي أن نتسائل أولاً، حينما نكون أمام وثيقة ما: "من أين أتت؟ ومن مؤلفها؟ وما تاريخها؟" فالوثيقة التى لايعرف شئ عن مؤلفها وتاريخها ومكان كتابتها، وبالجملة مصدرها، هى وثيقة لاتفيد شيئاً[٣٧].

وبعد التأكد من صحة الوثيقة كما كتبها صاحبها يتطلب الأمر معرفة مصدر الوثيقة ومؤلفها وزمنها. وتعد هذه العملية من الصعوبة بحيث تجعل الباحث التاريخ مفترضاً أن كل الوثائق مزيفة ومحرفة إلى أن يثبت صحتها، وللتحقيق من صحة المصدر يتم ما يأتى[٣٨]:

أ - دراسة الخط الذى كتبت به الوثيقة لاختلاف الخط باختلاف العصور.

ب- فحص الوقائع وذلك من خلال فحص محتوى الوقائع ومقارنتها بالزمان المنسوب إليها ومدى صحة وقوعها فى هذا الزمان.

جـ- المصادر التى استندت عليها الوثيقة ومدى اتفاق الوثائق فى روايتها للواقعة.

د - استقصاء آراء الآخرين الذين اقتبسوا من المصدر على أن يكونوا معاصرين وذكروا مواضعها واقتباسها.

وعموماً فإن النقد التاريخى لوثيقة ما يهتم بالتحقيق من شخصية الكاتب وزمن الوثيقة ومكانها وإعادتها إلى شكلها الأصلى.

ثانياً: النقد الداخلى Internal Criticism

بعد الانتهاء من النقد الخارجى للمادة التاريخية، يأتى دور النقد الداخلى الذى يهتم بالتحقق من معنى وصدق المادة الموجودة فى الوثيقة، وينقسم النقد الداخلى الى:

١- النقد الداخلى الإيجابى(٣٩):

ويهتم هذا النقد بفهم المعنى الحقيقى لنص الوثيقة كما يقصده المؤلف. أى أن العملية فى الواقع هى عملية تفسير للمعنى الذى ترمى إليه ألفاظ وعابارات الوثيقة، ويمكن أن يكون تحديد معنى عبارة أو كلمة عملاً معقداً، فكثير من الكلمات فى الوثائق القديمة لاتعنى اليوم نفس الشيىء الذى كانت تعنيه بالأمس. فما يقصده الناس بمصطلحات معينة فى زمنمعين قد يكون له معنى ومدلول آخر عند استخدام الناس له فى الزمن المعاصر، على اعتبار أن اللغة تتطور وبعض المفردات تكتسب معانى جديدة من عصر إلى عصر ومنكاتب إلى آخر.

فعلينا إذن، أن نعرف لغة العصر الذى كتبت فيه الوثيقة، وأننعرف اللغة الخاصة بالمؤلف حتى نستطيع أن نفهم المعانى الموجودة بالوثيقة على الوجه الأكمل. وقد يتطلب ذلك المعرفة الدقيقة بالتاريخ والعادات واللغات بأساليبها القديمة والحديثة.

٢- النقد الداخلى السلبى:

بينما يفيد النقد الداخلى الإيجابى، فى معرفة العمليات العقلية التى أدت إلى كتابة الوثيقة وآراء كاتبها، فإنه يبقى بعد ذلك معرفة مدى مطابقة الآراء أو التصورات لما حدث بالفعل. ذلك أن هذه الآراء والتصورات إنما تعبر فى الواقع عن وجهة نظر صاحب الوثيقة، ومن المحتمل أن يكون ما كتبه معبراً عن رأيه الحقيقى، لكنه قد يكون غير صادق، وعلى فرض صدقه وإخلاصه، فليس من الضرورى أن يكون ما اعتقده صادقاً إذ من المحتمل أن يكون قد خدع(٤٠).

ولذلك فإن النقد الداخلى السلبى يمكن الباحث من معرفة مدى الصدق أو الخطأ أو التحريف فيما كتبه مؤلف الوثيقة. وهل كتب الوقائع عن ملاحظة مباشرة أم رواية مسموعة، وما هى الوسائل التى استخدمها لجمع هذه المعلومات، وهل كتبها فى ظل ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية معينة جعلته لا يذكر الحقائق كاملة أو يشوهها(٤١).

وبصفة عامة يجب على الباحث عند قيامه بالنقد الداخلى السلبى أن يتشكك دائماً فى صحة الوثائق التاريخية وأن يستخدم كل وسيلة ممكنة للتأكد من مقدار صدق الكاتب والثقة فيما يكتبه.

والخط الفاصل بين النقد الخارجى والنقد الداخلى غير محدد تحديداً دقيقاً ومع أن النقد الداخلى أمر شديد الصعوبة والتعقيد فى كثير من الأحيان فهو متأصل فى أى عمل من البحث التاريخى وهو يتضمن حكم الباحث على أمكانية تصديق وإحترام الدليل الذى يضمنه تقريره وذلك بعد أن تحسم مسألة تأليف الوثيقة واصالتها. وفى كل مرة يسلم الباحث بجزء من الدليل، أو يرفض جز آخر أويفسر معلومات فى تقريره فإنه يكون قائماً بنقد تاريخى ويجب على دارسى التاريخ أن يسأل ويحلل، فهو لايستطيع أن يسد بكل شئ يجده مكتوباً فى الكتب أو المقالات على أنه حقناق، ويجب أن يتعلم تقييم الأدلة المتضاربة وغير المتكاملة. وهناك عدة اشادات تؤدى إلى هذا العمل. فمن هو الشخص الذى تنظر فى أحكامه؟ ولماذا كان يكتب هذا، ولمن كان يكتب، وما هى الظروف الخاصة التى حفزته إلى الكتابة؟ وماذا كان موقفه فى المسألة التى يجرى بحثها؟ إن المقارنة بين تقارير شواهد عدة مستقلة قد يوضح دقة التقرير الخاص بحادثة ما. ويحسن بالباحث ألا يعتمد على نوع واحد من المصادر ما استطاع إلى ذلك سبيلاً[٤٢].

ويجب أن يكون الباحث دقيقاً فى فحص مصادره للتعرف على عدم الدقة أو التحيز الذى يمكن أن يؤثر على حكمه. ولا يعنى هذا أنه قد لايصل إلى نتائج أولاً يحدد اتجاهات أو لايقوم بتنبؤات بناء على الحقائق التى قدمها فى دراسته، فكتابة التاريخ التربوى لاتعنى تسجيل الحقائق دون تفسيرها والمؤرخون والمحايدون نادرون، والأسئلة التى يجب أن يوجهها الباحث إلى نفسه هى: هل نتائجى وآرائى مؤسسة على حقائق لها وثائقها الواضحة وعلى مصادر تحققت من صدقها وأصالتها، هل أهملت عامداً فى ضم دليل غير مناسب أو عدم تأييدة بغير حق وذلك لتدعيم فرض، ولنقتبس من كلام "جون بسيت".

"أن عد التحيز وليس الحياد هو الذى يميز العرض الصحيح العادل والمناسب للتاريخ فى حدود الدراسة الدراسة المنظمة"(٤٣).

الخطوة الرابعة: فرض الفروض وتحقيقها:

بعد أن يجمع الباحث الحقائق ويستقصى المصادر ويخضعها للنقد الداخلى والخارجى، لابد له من الربط بينهما بفرضية تعلل الحادث وتبين أسبابه وتحدد نتائجه.

وبديهى أن الباحث حين بدأ يجمع الحقائق وينظر فى المصادر ولم يكن يفعل ذلك منتقلاً من لاشئ وإنما كانت له فرضية مبدئية عبيطة جمع الحقائق وفقها ونظر فى المصادر بوحى منها، ولكنه بعد أن ينتهى من جمع الحقائق يعود إلى فرضيته فيعيد صياغتها على ضوء ملاحظاته ومكتشفاته يعدل فيها بوحى مما توصل اليه(٤٤).

وليس بدعاً أن نشير إلى أن صياغة الفرض فى البحث التاريخى لاتختلف فى الأصل عن صياغة الفروض فى أى نوع من أنواع البحوث الأخرى ولكن اختلاف طبيعة البحث التاريخى تقتضى حتماً اختلافاً فى نوعية الفروض وكيفيتها وتتطلب مهارة من نوع خاص.

وجدير بالذكر أن الحادثة التاريخية تتميز بأمور منها غيابها وكونها وقعت فى الماضى البعيد أو القريب، منها أنها فريدة من نوعها لا تتكرر مهما قيل أن التاريخ يعيد نفسه، ومنها أن الحادثة التاريخية متعددة العوامل ومتشابكة الأسباب، ومنها أن هذه الحادثة قد وقعت فى زمان ومكان قد يختلفان كثيراً أو قليلاً عن الزمان والمكان الحاضرين وما يسودها من مفاهيم وعادات وتقاليد وغير ذلك، ومن هنا كانت صعوبة افتراض الفروض التاريخية وحاجة المفترض إلى معارف غريزة، وكثير وخيال واسع خصب ومغامرة علمية مدروسة، ومن هنا أيضاً كانت درجة اليقين التى تنتهى إليها الفروض التاريخية أقل بكثير من درجة اليقين التى يتوصل إليها عالم الطبيعة من فرضياته(٤٥).

الخطوة الخامسة: اعتبارات فى كتابة تقرير البحث التاريخى:

إن كتابة البحث التاريخى عمل يتحدى العقل، ويتطلب ابتكاراً، وينبغى أن يكتب البحث بأسلوب موضوعى سليم.

وقد يسمح للمؤرخ أن يستخدم أسلوباً أدبياً ممتعاً، ولكن ينبغى ألا يؤدى هذا إلى تشويه الحقيقة التاريخية، ولقد تبين فى ضوء تقويم البحوث التاريخية لطلاب الدراسات العليا وقوعهم فى خطأ أو أكثر من الأخطاء التالية(٤٦):

١- صياغة مشكلة البحث أو موضوع صياغة عريضة غير محددة.

٢- استخدام المصادر الثانوية التى يسهل الحصول عليها بدلاً من المصادر الأولية التى يصعب التوصل اليها، هذه المصادر الأولية كما تعلم لها قيمتها فى الدراسات التاريخية وتتطلب من الباحث أن يبذل كل جهد ممكن للحصول عليها.

٣- نقد البيانات والمادة التاريخية غير كلف، ويرجع هذا إلى صعوبة إثبات مدى ثباتها والثقة بها.

٤- التحليل المنطقة غير السليم لمحتوى البحث ونتائجه.

٥- التعبير عن التحيز الشخصى كما تكشف عنه عبارات مأخوذة من سياقها ومبتورة بقصد الاقناع وإتخاذ اتجاه غير ناقد نحوهما مبالغة فى الكرم نحو شخص أو فكرة معينة كالمبالغة بالإعجاب بالماضى أو الاعجاب غير الواقعى بالجديد أو المعاصر. وافتراض أن كل تغير يمثل تقدماً

٦- ضعف القدرة على الاستخدام السليم للغة والكتابة باسلوب ردئ غير مقنع، أو بأسلوب انشائى فيه مبالغة فى الاقناع.

وتدل معظم هذه الأخطاء على عدم تمسك الباحث بالمعايير الدقيقة فى البحث التاريخى كالدقة والموضوعية، والنظام،والتحليل الوصفى.

وبعد أن يحدد الباحث النتائج التى توصل إليها ويصنفها ويربط بينهما ويقوم بتحليلها وتفسيرها، تبدأ خطوة عرض النتائج وكتابة التقرير، وهى الخطوة الأخيرة فى البحث. ويجب على الباحث عرض النتائج فى منتهى الدقة والاشارة إلى مصدر العبارات المقتطفة، وترتيب قائمة المراجع والمصادر حسب أهميتها، وبالنسبة لكتابة التقرير فهناك خطوات وقواعد علمية يحسن بالباحث اتباعها(٤٧).

ونستخلص مما سبق أن:

أهم ما يقوم به الباحث من إجراءات فى مجال البحث التاريخى هو أن:

أ - انتقاء المشكلة التى تهمه أو تواجهه.

ب- جمع المادة العلمية عن تلك المشكلة ومن جميع المصادر المتوفرة.

جـ- تمحيص المادة العلمية اللازمة ونقدها وتقويمها.

د - صياغة الفروض التى تفسر الأحداث على ضوء ما توفر للباحث من معلومات مدروسة ومقيمة.

هـ- تفسير وتعليل النتائج التى توصل اليها، ثم بعد ذلك كتابة تقرير البحث التاريخى(٤٨).

كيف نبدأ فى البحث التاريخى؟

كيفية البدء فى البحث التاريخى:

قد يجد الباحث نفسه فى المكتبة مع مزيد عن موضوع الدراسة ومعرفة أولية بمراجع المادة، فمن أين يبدأ؟ هناك طريقةموفقة للبدء. هى أن يلقى نظرة عامة على ما كتب حول موضوع البحث. وبهذه الطريقة يستطيع الباحث الوصول إلى فكرة عما كتب فى هذا المجال، ويستطيع أيضاً تقييم موضوعه، وكثيراً ما يقرر الباحث الجديد موضوعه بصورة أوسع مما ينبغى لدراسة هذا النوع من البحث الذى يفكر فيه، ويستطيع الباحث من خلال القراءة عن الموضوع فى دوائر المعارف أو فى الكتب المؤلفة، تكوين فكرة عن مدى اتساع موضوعه، وربما يحصل منها أيضاً على ما يوحى إليه بطريقة لتحديده، ومن هذه المصادر سيحصل على قائمة أولية بالمراجع التى يبدأ بها عمله، وسيرشده فحصه لقائمة البطاقات بحثاً عن ارقام الكتب التى يضمها إلى تلك الأقسام من الرفوف التى تحمل الكتب ذات الصلة بالموضوع. وسيبصره تصفحه لهذه الكتب بالمزيد عن موضوعه، وبعدد أوفر من المراجع[٤٩].

ويحسن بالباحث الوثائقى انتقاد مراجعه التى يستخدمها وأن يستخدم عدة معايير فى حكمه على قيمة أى كتاب أو مقال سبق أن أشرنا لبعضها مثل:
ما مدى كفاءة الملف؟ هل ناشر الكتاب أو الدورية مشهور وموضع احترام كبير؟ ويمكن للباحث أن فحص هذا مع موظف المكتبة الخاصة بالمراجع وأن يراجع تاريخ النشر لمعرفة حداثة موضوع البحث.

وبعد هذه الخطوة يكون الباحث مستعداً للإستزادة من القراءة المكثفة وإقتباس المذكرات، ويستخدم الباحث عدة طرق للقراءة ذات خصائص مختلفة منذ البداية إلى أن يتم موضوعه وحتى يحصل الباحث على نظرة عامة لموضوعه وتكوين تخطيط مبدئى يحتاج إلى استعراض كثير من المادة.وعليه أن يحدث ما ليس له علاقة، أو ما

يتبين أنه غير نافع،وبعد حصوله على قائمة بالمراجع التى يعتقد نفعها، يبدأ بدراسة مادة دراسته بصورة أكثر تركيزاً، وتحتاج بعض المراجع إلى أن نقرأ بجملتها بدقة، بينما تقرأ فى البعض الآخر أقسام معينة وثيقة الصلة بالموضوع فيهتم الباحث بقراءتها تفصيلياً.وبعد أن يقوم الباحث بمسح مجموعة كتبه، وبناء المخطط العام لموضوعه وكتابة مذكراته، يكون آنذاك مستعداً لكتابة بحثه[٥٠].

القواعد الفنية لكتابة البحث:

هناك قواعد فنية عديدة يحسن مراعاتها عند إعداد البحوث، سواء بالنسبة لأسلوب البحث أو مصطلحاته أو طريقة الاقتباس أو الاختصار، أو تنظيم المصادر والملاحق، إلى غير ذلك من النواحى الفنية التى سنفرد لها جزءاً خاصاً، والتى يلزم فهمها وتدريب الطلاب عليها حتى يتمكنوا فى النهاية من استيعاب كل عناصر البحث التاريخى وتفصيلاته، وهو ما سيؤدى بطبيعة الحال إلى الارتفاع بمستوى البحوث التاريخية.

١- مقدمة البحث[٥١]:

ينبغى أن يبدأ البحث بكتابة مقدمة يوضح فيها الباحث أسباب اختياره للموضوع، والمصادر الأساسية للبحث، والمحاولات السابقة للكتابة فى الموضوع، والصعوبات التى واجهت الباحث عند قيامه بجمع المادة العلمية أو عند كتابة البحث، وأهم النتائج التى توصل اليها، والإضافات التى حققها.

ولا نكتب المقدمة إلاّ بعد الانتهاء من كتابة البحث، حتى يتكون لدى الباحث نظرة شاملة للموضوع تتيح له أن يشير إلى تلك النقاط التى اشرنا اليها.

ونوجه نظر الباحثين إلى أن هناك فرقاً بين المقدمة والتقديم والتمهيد حيث يخلط الكثيرون بين معانى تلك الكلمات، فالمقدمة هى التى يتبنها المؤلف بعد اعداد بحثه. وأحياناً يطلق بعض المؤلفين عليها كلمة "توطئة" أما التقديم أو التصدير فيكتبه شخص آخر غير المؤلف، قد يكون الناشر، لكنه فى الأغلب شخصيةأكثر شهرة من

المؤلف، وقد يكون أحد اساتذته، أو أحد الأعلام فى مجاله، حيث يقوم بتقديم البحث وصاحبه للقراءة. أما التمهيد فهو مدخل علمى للموضوع، كما أنه جزء من البحث بعكس المقدمة أو التقديم.

ويجوز أن يكتب المؤلف مقدمة لكل طبعة، خاصة إذا كان قد أجرى تعديلات أو اضافات فى الطبعة الأخيرة. كما يمكن فى حالة الكتاب المترجم أن يكتب المترجم مقدمة للكتاب يطلق عليها "مقدمة المترجم" حتى فى حالة قيام المؤلف، كما أنه ينفعل مع الموضوع بدرجة قد تقترب من المؤلف، وقد يضف الكثير من الحواشى للكتاب، ويمكن للمترجم أن يحدث القارئ عن أهمية الكتاب، والعوامل التى دفعته إلى القيام بترجمته إلى غير ذلك من النقاط.

وينطبق نفس الشئ على حالة المخطوط المحقق، حيث يحسن لمن تولى عملية التحقيق أن يكتب مقدمة للمخطوط الذى حققه، يشير فيها إلى أهمية المخطوط، والمنهج الذى اتبعه فى تحقيقه.

أما عن حدود التقديم أو المقدمة، فالأفضل أن يكون فى حدود عدة صفحات، أما التمهيد فيمكن أن يكون مطولاً. وقد يقترب أحياناً من فصول البحث.

٣- العرض(٥٢):

يجب أن يحصر الباحث على وجود وحدة بين فصول البحث المختلفة وبين عناصر كل فصل على حدة، وأن يركز على الأفكار الأساسية للمضوع، وأن يتجنب ذكر التفصيلات الزائدة أو الهامشية. وإذا كان هناك تفاصيل ذات أهمية، فيمكن الاشارة إليها باختصار أو ذكرها فى حاشية البحث.

ويلاحظ أن كثيرين- خاصة فى أبحاث المرحلة الجامعية وعند اعداد رسائل الماجستير يحرصون على الاستفادة من المادة التى جمعوها عند كتابتهم لأبحاثهم حتى لو كان بعضها خارجاً عن الموضوع أو ذا أهمية ثانوية. ولو أدركوا أن ذلك سيؤثر

تأثيراً سيئاً على عملية العرض،ويبدعهم عن الامساك بخيوط البحث الأساسية ويضعف من وحدة البحث، لاستبعدوا تلك المادة الثانوية وركزوا على النقاط التى تخدم البحث بطريقة مباشرة، والتى تبرز جهد الباحث وقدرته على الاستفادة من المادة التى جمعها.

وينبغى عند كتابة البحث أن يفرق الباحث بين أفكاره الخاصة وتفسيراته واجتهاداته وبين أفكار غيره من الباحثين وتفسيراتهم واجتهاداتهم، وأن يحدد فى وضوح مدى اتفاقه أو اختلافه مع هذا الرأى أو ذاك.

ومن القواعد الهامة بالنسبة لعملية العرض أن يلخص الباحث فى نهاية كل فصل الأفكار الأساسية للفصل والنتائج التى توصل اليها، على أن يتبع نفس الشئ فى نهاية البحث، فيذكر النتائج النهائية للبحث والمسائل التى يمكن تأكيدها أو ترجيها أو مواصلة البحث فيها.

٣- الأسلوب[٥٣]:

ينبغى أن يعرض الباحث موضوعه فى أسلوب لغوى سليم وفى عبارة جذابة وألا تخرج عباراته عن المعنى المقصود، وأن يتجنب المبالغات والعبارات الركيكة أو المعقدة، وألا يستخدم أسلوب التهكم أو السخرية أو الهجوم، فليس ذلك مجال البحوث العلمية.

وعلى الباحث أن يتجنب ذكر ضمير المتكلم. فلا يقول: ورأيى أو ونرى أو نعتقد أو نؤكد، بل ينبغى استخدام ضمير الغائب، فيقال مثلاً: ويعتقد مما سبق أو ويؤكد هذا المعنى إلى غير ذلك من التعبيرات التى تبعد الباحث عن معانى الغرور أو الخيلاء أو الفخر.

وعلى الباحث عند الاشارة إلى غيره من الباحثين أن يتجنب الاساءة إليهم كأن يقول: وقد أخطأ فلان عندما ذكر كذا، أو وقد جانبه التوفيق [illegible] مناقشته لهذا

الموضـوع، أو لم يفهـم فـلان الأبعـاد الحقيقـة للموضـوع. وإنمـا ينبغـي عـرض الآراء المختلفة والتعليق عليها دون ممارسة حق لايملكه الباحث، وهو أن ينصـب مـن نفسـه حكماً على أبحاث الآخرين.

وعلى الباحث ألا يستخدم الكلمات الأجنبية إلاّ في حـالتين: الأولى أن تكـون كلمة إصطلاحية، والثانية أن يساعد القارئ على نطق الكلمة نطقاً سـليما، فكلمـة Toynbee مثلا لو كتبت باللغـة العربيـة فقـط دون تشـكيل لقرئـت بفتـح البـاء أو بكسرها، لكن كتابة الاسم بلغته الأصلية يساعد القارئ على النطق السليم للكلمـة، وينطبق ذلك على الكلمات غير المتداولة أو غير المعروفة.

٤- الاقتباس(٥٤):

يراعى كقاعدة عامة أن يقلل الباحث مـن عمليـة الاقتبـاس. وإذا كـان ولابـد منها فليكن ذلك بالنسبة للاقتباسات الهامة أو ذات الدلالة التاريخيـة الخاصـة، وعلـى الباحث في هذه الحالة أن يقتبس أهم الفقرات التى يريـد ذكرهـا، وأن تكـون تلـك الفقرات محدودة فلا تشـغل مثـلاً صفحـة أو عـدة صفحـات لأن ذلـك سـيؤثر علـى وحدة الموضوع، وأن يكتب الاقتباس بطريقة مميزة في متن الرسالة.

ويلاحـظ فـي حالـة اقتبـاس فقـرة واحـدة أن توضـع بـين شـولتين "...." فـاذا تعددت الفقرات تكتب الشولة في بداية كل فقرة ويكتفى بشولة واحـدة فـى نهايـة الفقرات جميعها.

وإذا اكتفى الباحث بذكر فقرة أو فقرات معين ة نقلاً عن أحد المصادر فيجب أن يراعى أن تلك الفقرة أو الفقرات تؤدى المعنى الذى قصده المصدر لا ذلك المعنى الذى يريد الباحث أن يؤكده.

فاذا اقتبس الباحث جزءاً من فقره ولم يكملها فيجب أن يضع في نهايتها ثلاث نقاط... اشارة إلى أن الفقرة التى اقتبسها لم تنقل كاملة.

وفى جميع حالات الاقتباس ينبغى الاشارة فى هامش البحث إلى المصدر الذى اقتبس منه- سواء كان وثيقة أو مخطوطاً أو كتابا أو دورية أو غيرها- والجزء أو المجلد والصفحات التى رجع إليها، ويجب أن تكون الاقتباسات مأخوذة من مصادر أصلية لامن مراجع ثانوية.

٥- الألقاب(٥٥):

يراعى عند الاشارة إلى شخصيات معينة فى متن البحث ذكر اسمها مجرداً دون ألقاب، فلا يقال مثلاً صاحب المعالى أو صاحب المقام الرفيع أو فلان بك أو باش، وهى ألقاب كانت مستخدمة وشائعة فى مصر قبل ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، وإنما يمكن إذا تكلمنا عن أى من تلك الشخصيات أن نشير إليها بشكل مجرد فنقول مثلاً: سعد زغلول أو مصطفى النحاس أو محمود فهمى النقراشى أو مكرم عبيد. فاذا كانت الاشارة إلى أحد الملوك فلا يجب أن نقول جلالة الملك فاروق الأول مصر وإنما نقول فاروق الأول آخر ملك لمصر. فاذا كانت الاشارة إلى كاتب أو أديب فلا يجب أن نقول عميد الأدب العربى طه حسين أو الروائى الكبير نجيب محفوظ، إنما نقول طه حسين أو نجيب محفوظ.

ويجوز الاشارة إلى اللقب إذا كان المقصود هو التعريف بصاحب اللقب كان يقال مثلا: مدحت باشا والى العراق فى الفترة من ١٨٦٩-١٧٨١ أو من برهان الدين سلطان جماعة البهرة، أو إذا كان ذلك ضروريا لتمييز الشخص عن غيره فى حالة تشابه الأسماء، كان يقال نجيب محفوظ (الأديب) أو نجيب محفوظ (الطبيب).

وعلى الباحث أن يتجنب ذكر بعض الكلمات مثل: العالم الكبير أو أستاذنا الفاضل أو المؤرخ الجليل أو الكاتب الشهير، إلى غير ذلك من الأمثلة، ويمكن السماح بذلك فى حالة واحدة إذا كانت الاشارة إلى ذلك فى مقدمة البحث تعبيراً عن شكر الباحث لمن وجهه أو قدم إليه مساعدة علمية أو اشرف على بحثه أو يسر له الاطلاع على بعض الوثائق.

٦- علامات الترقيم[٥٦]:

علامات الترقيم هى تلك العلامات التى نستخدمها عند الكتابة مثل النقطة أو الفصلة أو النقطتان أو الشرطتان أو الشولتان أو النقاط الثلاث، إلى غير ذلك من العلامات.

- فالنقطة توضع فى نهاية الجملة التى انتهى معناها.
- والفصلة توضع بين جملتين أو أكثر تؤديان معنى واحداً أو تخدمان فكرة واحدة، أو بين الشئ وأقسامه، ومع المعطوفات.
- والنقطتان توضعان عندما يريد الباحث أن يذكرعدة نقاط أو أسباب، أو قبل الكلام الذى يوضح ما سبق.
- والشرطتان توضعان قبل الجمل الاعتراضية وبعدها.
- والشولتان توضعان حول العبارات المقتبسة.
- والنقاط الثلاث توضع إذا اكتفى الباحث بذكر بعض العبارات المقتبسة دون أن يكمل النص كله.

٧- الملاحق Qppenices[٥٧]:

فى حالة توفر وثائق جديدة لم يسبق نشرها أو لم تنشر بطريقة كاملة أو دقيقة أو سبق نشرها لكنها ذات أهمية خاصة للبحث، ينبغى أن يخصص لها الباحث جزءاً خاصاً بعد فصول بحثه يرتبها ترتيباً خاصاً ويعطى كلا منها رقماً مسلسلاً.

ويفضل عند نشر تلك الوثائق أن يتم ذلك باللغة الأصلية للوثيقة، تجنباً لأى تعديل أو تحريف فى الوثيقة قد يخرج نصوصها عن المعنى المقصود. إلاّ إذا كانت تلك الوثائق بلغة غير ميسرة فيمكن ترجمتها إلى احدى اللغات الشائعة، مع مراعاة الدقة الكاملة عند الترجمة.

ولابد أن يشار فى هامش تلك الوثائق وبشكل مفصل إلى البيانات الخاصة بتلك الوثائق، بحيث تتضمن اسم الوثيقة ورقمها وتاريخها والمكان الذى حفظت فيه،

إلى غير ذلك من البيانات التى يفيد منها الباحثون، كما يمكن أن يفسر الباحث فى هامش الوثيقة بعض مصطلحاتها غير المعروفة.

ويختلف الباحثون بالنسبة لمكان وضع الملاحق فى نهاية البحث، فبعضهم يضعها قبل قائمة المصادر، بينما يضعها آخرون بعد تلك القائمة، ويحسن وضع الملاحق بعد فصول البحث مباشرة، وقبل قائمة المصادر، فقد تتضمن تلك القائمة بعض المصادر إلى أخذ الباحث منها تلك الملاحق.

٨- الاختصارات Abbreviaions

٩- الحواشى Footnotes

١٠- المصادر Sources[٥٨]

الصعوبات المتعلقة بمنهج البحث التاريخى:

إن المشكلات المتعلقة بالباحث التاريخى تجعل منه مهمة صعبة، فالصعوبة الحقيقية تكمن فى تحديد المشكلة نفسها، ولهذا فإن أى تحليل مرضى يعتبر مقبولاً، وفى الغالب يقوم المبتدئون بتحديد المشكلة على نطاق واسع، بينما يدرك الباحث التاريخى المحنك أن البحث التارخى يجب أن يقتصر على التحليل المتداخل لمشكلة محدودة بدلاً من الفحص السطحى لمجال عريض[٥٩].

ويذكر فان دالين (٣٤٤-٣٣١) أن المؤرخين يواجهون أكثر من تلك التى يلاقيها العلماء الطبيعيون فى تطبيق المنهج العلمى فى البحث، وتتعلق بعض المشكلات بما يأتى:

١- الفحص الناقد للمصادر[٦٠]:

يمكن إثبات آلاف من الحقائق التاريخية بنفس الطريقة العلمية التى تثبت بها حقائق العلوم الطبيعية، فإذا فحص الباحث عدداً من الوثائق فحصاً ناقداً، وإذا راجع

الراوايات الموجودة فى المصادر المختلفة والتحقق منها بمقابلتها بعضها ببعض، يستطيع أن يقرر زمان ومكان حادث معين بنفس الدرجة تقريباً من تأكد عالم الكيمياء إلى أن خلط عنصرين كيميائيين بنسب معينة وتحت ظروف معينة سوف ينتج مركباً معيناً.

ويصعب التأكد من الحقائق بطريقة علمية إذا لم يستطيع الباحث العثور على روايات لملاحظات مباشرة، أو إذا كان مهتماً بالبحث عن علل الحوادث، أو دوافعها أو إصدار تعميمات أو أحكام قيمية عليها.

إن البحث التاريخى علمى فى حدود معينة- حيث إنه يمكن التحقق من نتائجه- ولكن فى بعض الحالات يصعب- ان لم يستحيل- عزل بعض العوامل المؤثرة فى موقف ما وقياسها.

٣- تكوين الفروض[٦١]:

يصوغ المؤرخ فروضاً، مثل العالم الطبيعى، وهو أيضاً. يجمع الأدلة بعناية ويحللها تحليلاً ناقداً، لكى يتحقق من أن فرضه يعطى تفسيراً أكثر إقناعاً من الفروض الأخرى، ولكن نوع الفروض وعمليات الاختبار التى يستخدمها المؤرخ تختلف عادة عما يستخدمه العالم الطبيعى.

إلاّ أن المؤرخ يعانى أكثر من العالم الطبيعى فى التحقق من أسباب الأحداث، لأن المادة التى يعالجها أكثر تعقيداً، فالعلماء يقولون: أن الحدث يتوقف وقوعه بأسبابه، بمعنى أن ظروفاً معينة يجب أن توجد قبل أن يقع الحدث، بينما قد يواجه المؤرخ عقبات كثيرة عندما يحاول أن ينتقى الظروف المحتملة التى سبقت الحدث وسببه، وأن يحدد العامل أو العوامل المسئولة عن وقوعه.

ويلجأ الباحث عادة إلى الفروض المتعددة- اى تقديم مجموعة من التفسيرات لحدث ما- لأن معظم الأحداث التاريخية لايفسرها سبب واحد مرض. وإذا تحدث

المؤرخ عن السبب، فإنه لايعنى السبب الوحيد ولكنه أهم الأسباب بين مجموعة معقدة من الظروف المسببة، أو الظرف الذى كان حاسماً أكثر من غيره فى وقوع ما جرى، أو الذى أدى إلى شئ من الاختلاف بين ما حدث فى وجوده، وما يحتمل حدوثه فى غيابه.

٣- الملاحظة والتجريب[٦٢]:

لايستطيع مؤرخوا التربية أن يختبروا فروضهم عن طريق التجريب- أى الملاحظة المضبوطة- كما يفعل العلماء الطبيعيون، لأنهم لايستطيعون إعادة خلق الشخصيات والظروف كما كانت من قبل بغرض فحصها ومعالجتها، كما لايستطيع المؤرخون أن يقيموا تجربة يضبطون كل عواملها الأساسية، ويحذفون منها أو يضيفون إليها عوامل معينة، ويقيسون أثرها على الحالة، فكل حدث وقع فى الماضى فريد وغير قابل لأن يكرر ويعاد فى المعمل، لذلك يضطر الباحثون إلى الاكتفاء بفحص ما يتيسر لهم من بيانات عندما يريدون تفسير حدث ماضى، ونظراً لأنهم لايستطيعون معالجة الظاهرات وملاحظتها بصورة مباشرة، فقد يحاولون زيادة فهمهم لها عن طريق عقد المقارنات التاريخية وإنشاء التكوينات الفرضية.

ونظراً لأن المؤرخين لايستطيعون مشاهدة الإجراءات التربوية التى كانت تمارس منذ مئات السنين، يتحتم عليهم الاعتماد على ملاحظات الآخرين ممن كانوا يعيشون فى تلك الأزمنة أو قريباً منها كما يستعينون بفحص آثار تلك الأيام، ومن الطبيعى أن الملاحظات غير المباشرة ليست مرضية كالملاحظات المباشرة التى يستطيعون العلماء الطبيعيون القيام بها، ولكن إذا كان الباحثون على وعى تام بتعرض الملاحظة الإنسانية للخطأ، فإنهم يستطيعون التأكد من صحة الروايات وصدقها بإخضاعها للنقد الخارجى والداخلى الصارم.

ولا يتوقف صدق تقارير البحث التاريخى على الدرجة التى فحص بها الباحث ملاحظات الشهود فقط، بل يحددها أيضاً عمق وسعة معرفته بالماضى وبالحاضر.

٤- المصطلحات الفنية[٦٣]:

مما يعوق عمل المؤرخ في التربية النقص الواضح في وجود مصطلحات فنية دقيقة مثلما يوجد عند العلماء الطبيعيين، فكثير من مصطلحات التربية ليس لها معان واضحة شائعة الاستخدام- حتى إذا استخدم عدد من العلماء في الميدان كلمات مثل الديمقراطية والتربية والتدريس والمنهج والمدرسة فقد يعنى كل منهم بها معانى تختلف عما يعنيه الآخرون بدرجات قليلة أو كثيرة. أما في العلوم البحتة فإن الأمر على العكس من ذلك، فالمصطلحات الفنية مثل المتر والأمبير والرطل والسنة الضوئية والسعر هي مصطلحات على درجة كبيرة من الدقة.

٥- التعميم والتنبؤ[٦٤]:

يبغى العلم الوصول إلى تعميمات، وقد يبدأ العلماء والمؤرخون من مقدمات تعالج أحداثاً وحيدة جزئية متفردة، ولكن الغرض النهائي الذى يهدف إليه العلماء هو وضع تعميمات عريضة.

ويرى بعض الثقات أن تعميم القوانين عن طريق العوامل المتكررة الشائعة يخرج كلية عن نطاق البحث التاريخي، وهن يعتقدون أن واجبهم تحصيل معرفة غنية بالتفاصيل عن حالة أو حدث معين جرى في الماضى في زمان ومكان، وتتبع ما سبقه أو أعقبه، ولكنهم لايهتمون بما يحدث دائماً. أو ما يحدث وفقاً لنمط ما أو ما يحدث عادة. ولا يهتمون بأوجه التشابه بين الأحداث، أو الجوانب التى تكرر فيها، بل يهمهم العوامل المرتبطة بواقعة معينة، والتى تختلف عن غيرها من الأحداث، وهم يرون أن ما أن تصبح حقيقة ما مجرد جزئية في إطار قاعدة أو قانون عام حتى تفقد ارتباطها بالماضى، ومن ثم لاتكون حقيقة تاريخية، وقد يظهر المؤرخون المنتمون إلى هذه المدرسة العلاقات السببية بين أجزاء الحدث، أو بين الأحوال التى سبقته والتى أعقبته، ولكنهم لايبغون التعميم بين خصائص الموقف وما يماثلها.

ويحتج المعارضون لتلك المدرسة بأن المؤرخين يجب أن يتخطوا مجرد وصف الحوادث الجزئية التى وقعت فى الماضى وتفسيرها، حيث يرى بعضهم أنه يمكن اشتقاق تعميمات واسعة أو قوانين من دراسة الحقائق التاريخية، ومن ثم ينبغى أن ندرس الماضى لنتعلم منه.

ويقبل المؤرخون دوراً أكثر تواضعاً، فيؤمن البعض بأن مسئوليتهم إصدار تعميمات عن الأحداث الماضية، ولكن ليس فى قدرتهم التنبؤ بالأحداث المستقبلية، ويذهب آخرون إلى أنهم يستطيعون عن طريق القياس التاريخى وتتبع الاتجاهات التاريخية أن يقترحوا فى بعض الحالات عدداً من النتائج التى يمكن تقع واحدة أو أكثر منها بدرجة كبيرة من الاحتمال.

وعلى الرغم من هذه المشكلات التى تصادف الباحث التاريخى، فإن هذا لايمنعه – من وجهة نظر جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم– من مراعاة وتطبيق خصائص وأسس المنهج العلمى فى الدراسات التاريخية كلما أمكن ذلك، وليست التجربة وحدها أو التوصل إلى القوانين وتعليمات معينة لها خصائص القوانين والتعليمات فى العلوم الطبيعية هى التى تفرق بين منهج علمى وآخر غير علمى، أو بين العلمية وغير العلمية، فهناك خصائص ومعايير أخرى متعددة مثل الدقة والصحة، والموضوعية والأمانة الفكرية، والقياس الكمى، وإدراك العلاقات، وغيرها يمكن تطبيقها فى المنهج التاريخى هذا فضلاً عن أن الدراسة التاريخية تستلزم تناول مشكلات معينة وتحديدها فى وضوح ودقة، وجمع البيانات وتنظيمها والتحقق منها وإثبات صحتها، وإستخدام أسلوب فرض الفروض والتحليل، والتفسير والتوصل إلى نتائج تساعد فى فهم الحاضر وربطه بالماضى وكذلك التنبؤ بالمستقبل وهذه جميعاً تجعل من المنهج التاريخى منهجاً علمياً[٦٥].

الصفات الواجب توافرها فى المؤرخ[٦٦]:

فمن الصفات الواجب توافرها فى المؤرخ- كما فى غيره من الدارسين- أن يكون محباً للدرس صبوراً، فلا تمنعه وعورة البحث ولا المصاعب والعقبات عن مواصلة العمل، ولا توافقه ندرة المصادر، ولا يصرفه عن عمله غموض الوقائع والحقائق التاريخية واختلاطها أو اضطرابها، وينبغى عليه أن يقضى الشهور والسنوات وهو يعمل ويرتحل من بلد لآخر، فى وطنه وفى كل مكان يمكن أن يعثر به على ما يفيده، وينبغى عليه ألا يتسرع أو يقتضب تعجيلاً لنيل منفعة، لأن هذا سيكون على حساب العلم والحقيقة التاريخية.

وينبغى على المؤرخ أن يكون أميناً شجاعاً مخلصاً، فلا ينتحل، ولا ينافق أصحاب الجاه والسلطان، ولا يخفى الوقائع والحقائق التى قد لايعرفها غيره فى بعض الأحيان، والتى قد لاترضيه أو لا ترضى قومه، إذا أنه لارقيب عليه غير ضميره، ومن يخرج على ذلك لايمكن أن يعد مؤرخاً. ولاريب أن الكشف عن عيوب الماضى وأخطائه تفيد إلى حد كبير فى السعى إلى تجنب عوامل الخطأ فى الحاضر، وعدم الكشف عنها يعد تضليلاً وبعداً عن التبصر والمصلحة الوطنية. وقد يكون إخفاء الحقيقة التاريخية عملاً وطنياً فى بعض الظروف، كما تفعل كل الأمم، ولكن لابد من ظهور الحقيقة بعد زوال الضرورة التى دعت إلى إخفائها، وحتى يمكن استخلاص أكبر قسط من الحقيقة التاريخية. ولا يمكن أن يكتب التاريخ بغير التوصل إلى الوقائع الصحيحة.

ويلزم للمؤرخ أن تتوفر له ملكة النقد، فلا يجوز له أن يقبل كل كلام أو يصدق كل وثيقة أو مصدر بغير الدرس والفحص والاستقراء، فيأخذ الصدق، أو اقرب ما يكون إليه، ويطرح جانباً ما ليس كذلك. وإذا أعوزت المؤرخ ملكة النقد سقطت عنه صفته، واصبح مجرد شخص يحكى كل ما يبلغه على أنه حقيقة واقعية، وليس بهذا يدرس أو يكتب التاريخ.

وينبغى على المؤرخ أن يكون بعيداً عن حب الشهرة والظهور، وألا يحفل بالكسب والألقاب والجاه والمناصب، وأن يكرس نفسه لعمله العلمى فى صمت وسكون، من دون أن يوزع جهده هنا وهناك، ودون أن يقوم بأعمال أخرى، نافعة بغير شك، ولكن يمكن أن يقوم بأدائها آخرون على خير وجه، إذ أن الحقيقة العلمية التى قد يكشف عنها تعدل كل ألوان الكسب وصنوف المناصب أو تزيد عنها. وهؤلاء العاكفون المتفرغون للدرس والبحث فى كافة العلوم والفنون- ومنهم المؤرخون- هم الذين يقوم على أكتافهم- على نحو أساسى- تقدم الإنسانة وإزدهار الحضارة.

ومن الضرورى أن يكون المؤرخ- كغيره من رجال العلم- ذا عقل واع مرتب منظم، لكى يستطيع أن يميز بجلاء بين الحوادث، وينسق أنواع الحقائق، يفيد بها فى الموضع المناسب، ولكى يكون قادراً على تحديد العلاقة بين حوادث التاريخ فى الزمان والمكان، ويربط بينها على اتساق وتوافق. وبغير ذلك تختلط الحوادث أمام المؤرخ وتضطرب تفصيلاتها ويعجز عن الربط بينها، ويفقد صفته كمؤرخ.

ومن الصفات الأساسية للمؤرخ عدم التحيز، فعليه أن يحرر نفسه بقدر المستطاع من الميل أو الاعجاب أو الكراهية لعصر خاص أو لناحية تاريخية معينة، وهو بمثابة القاضى الذى لايكون حكمه أقرب إلى العدل إلا بقدر المستوى الذى يصل إليه من البعد عن التحيز والهوى. وكيف ننتظر ممن بلغ اعجابه أو كراهته لعصر ما حد التحيز، أن يكتب تاريخاً علمياً؟ ألن تكون كتابته ملونة بالتحيز الذى يجعلها تميل إلى جانب أو آخر، مما يبعد بها عن بلوغ الحقيقة التاريخية.

وينبغى على المؤرخ أن يكون صاحب إحساس وذوق وعاطفة وتسامح وخيال، بالقدر الذى يتيح له أن يدرك آراء الغير ونوازع الآخرين. وبذلك يمكنه أن يلتمس أخبار الإسكندر، وقيصر، وعمر بن الخطاب، وصلاح الدين الأيوبى، وابن رشد، وميكلانجلو، وباخ، ولويس الرابع عشر، ونابليون، ونلسون، ومحمد على، وأحمد

عرابى... ويحس ماجاش بصدورهم من شئ العواطف، ويفهم بقدر المستطاع الدوافع التى حركتهم لاتخاذ سلوك معين فى الزمن الماضى، ويشارك رجال الأمس مواقفهم فى ساعات التاريخ الفاصلة، فى فترات الانقلاب، وفى عهود المقاومة، وفى ظروف النجاح والفشل، وإن آثار الإنسان لتتحدث إلى قلب المؤرخ المجيد فيجدر فى ثناياها صدى البشر وصدى نفسه، وتتجلى فيه روح العلم والفن، ويبعث التاريخ حياً، ويحيا فى التاريخ، ويعيش للتاريخ.

مراجع وحواشي الفصل الرابع

١- محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه؟، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٤)، ص ص ٢٥٤-٢٥٥.

٢- فؤاد أبو حطب وآمال صادق، مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١)، ص ٥٧.

٣- صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، (القاهرة: مكتبة غريب بالفجالة، ١٩٨٢)، ص٧٧.

٤- أمين ساعاتي، تبسيط كتابه البحث العلمي (من البكالوريوس، ثم الماجستير، حتى الدكتوراة، ص٤٨.

٥- المرجع السابق، ص ٤٨.

٦- عبد الرحمن عدس، أساسيات البحث التربوي، (عمّان: دار الفرقان، ٩٩٢)، ص ١٣٩.

٧- على خليل مصطفى أبو العينين، البحث التاريخي في التربية الإسلامية، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٠)، ص١٤.

٨- المرجع السابق، ص ص١٥-١٦.

٩- المرجع السابق، ص ١٨٠.

١٠- محمد حسن علاوي، أسامة كامل راتب، البحث العلمي في المجال الرياضي، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٧)، ص١١٩.

١١- المرجع السابق، ص ص ١١٩-١٢٠.

١٢- فتحية إبراهيم ومصطفى الشنواني، مدخل إلى مناهج البحث في علم الإنسان والأنثربولوجيا، (الرياض: دار المريخ، د.ت) ص١٣٤.

١٣- أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، (الكويت: وكالة المطبوعات، د. ت)، ص٢٥٤.

١٤- لويس كوهين ولورانس مانيون، مناهج البحث فى العلوم التربوية والاجتماعية؛ ترجمة: وليم تاوضروس وكوثر كوجك، (القاهرة: الدار العربية، ١٩٩٠)، ص٧١.

١٥- فؤاد أبو حطب وآمال صادق، مرجع سابق، ص ٦١.

١٦- محمد لبيب النجيحى، محمد منير مرسى، البحث التربوى اصوله ومناهجه، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣)، ص١٨٠.

١٧- محمد منير مرسى، البحث التربوى وكيف نفهمه، مرجع سابق، ص٢١٦.

١٨- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس؛ ط٢ (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨)، ص ص ١١٠-١١١.

١٩- المرجع السابق، ص ص ١١-١١٢؟

٢٠- ديوبلد. ب. فان دالين، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، (القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة، ١٩٦٩) ص ص ١١٢-١١٣.

٢١- عبد الرحمن عدس، مرجع سابق، ص ص ١٣٩-١٤٠.

٢٢- أحمد حافظ نجم، دليل الباحث، (الرياض: دار المريخ، د.ت)، ص١٦.

٢٣- نوال محمد عمر، مناهج البحث الاجتماعية والإعلامية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٦) ص٩٩.

٢٤- محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية، (الإسكندرية: دا المعرفة الجامعية، ١٩٩٧)، ص٣٤.

٢٥- إحسان مصطفى شعراوى، فتحى على يونس، مقدمة فى البحث التربوى، (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤) ص٢٩.

٢٦- سهير بدير، البحث العلمى، (الإسكندرية: دار المعارف بمصر. ١٩٨٢) مرجع سابق، ص ص ٧١-٧٢.

٢٧- محمد عبد الغنى عوض، محمد أحمد الخضيرى، الأسس العلميـة لكتابـة رسـائل الماجستير والدكتوراة (القـاهرة: مكتبـة الأنجلـو المصريـة، د.ت) ص٤٧.

28- Robert M. W. Travers. Amln, Interoduction Education Research, (4th ed.) New York: Macmillam, 1996, p. 390.

٢٩- جابر عبد الحميد جـابر، أحمـد خـيرى كـاظم، مرجـع سـابق، ص ص ١١٥- ١١٦.

٣٠- عزيز حنا داود، أنور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث فى العلوم السـلوكية، (القـاهرة: مكتبـة الأنجلـو المصريـة، ١٩٩١)، ص ص ٣١٣- ٣١٤.

٣١- المرجع السابق، ص ص ٣١٤-٣١٥.

٣٢- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ١١٩-١٢٠.

٣٣- عزيز حنا داود، أنور حسين عبد الرحمن، مرجع سابق، ص ص ٢١٦-٢١٧.

34- Cohen, L. and Manionl. Research Mehtods is Education. London: Croom Helm, 1980, p.41.

٣٥- عبد الرحمن بدوى. منـاهج البحـث العلمـي، (القـاهرة: دار النهضـة العربيـة، ١٩٦٨) ص١٨٨.

٣٦- عزيز حنا داود. أنور حسين عبد الرحمن، مرجع سابق. ص ص ٢١٨-٢١٩.

٣٧- لانجلواسينوبرس وآخـرون، النقـد التـاريخي، ترجمة عبـد الرحمن بـدوى، ط٤ (الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٨١)، ص٦٥.

٣٨- عزيز حنا داود، أنور حسين عبد الرحمن، مرجع سابق، ص ص ٢١٨-٢١٩.

٣٩- سهير بدير، مرجع سابق، ص ص ٧٨-٧٩.

٤٠- خير الدين على أحمد عويس، دليل البحث العلمي، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧)، ص٨٤.

٤١- سهير بدير، مرجع سابق، ص ص ٧٨-٧٩.

٤٢- محمد منير مرسى، البحث التربوى وأصوله ومناهجه، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢)، ص٧٤.

٤٣- محمد لبيب النجيحى، محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ١٩٠.

٤٤- فاخر عقل، أسس البحث العلمى فى العلوم السلوكية، (بيروت: دار العلم للملايين، د.ت)، ص ص ١٠٩-١١٠.

٤٥- نوال محمد عمر، مرجع سابق، ص ١٠٩.

٤٦- احسان مصطفى شعراوى، فتحى على يونس، مرجع سابق، ص ٣٥.

٤٧- سهير بدير، مرجع سابق، ص٨١.

٤٨- أحمد حافظ نجم وآخرون، مرجع سابق، ص ١٦.

٤٩- محمد لبيب النجيحى، محمد منير مرسى، مرجع سابق. ص ١٩٥.

٥٠- المرجع السابق، ص ١٩٦.

٥١- عادل حسن غنيم، جمال محمود حجر، فى منهج البحث التاريخى. ط٢، (الاسكندرية: دار المعارف الجامعية، ١٩٩٣) ص ص ٥٧-٥٨.

٥٢- عادل حسين غنيم، جمال محمود حجر، مرجع سابق، ص ص ٥٨-٥٩.

٥٣- فؤاد ابو حطب، آمال صادق، مرجع سابق، ص٦٠.

٥٤- عادل حسن غنيم، جمال محمود حجر، مرجع سابق، ص ص ٦٠-٦١.

٥٥- المرجع السابق، ص ٦٢.

٥٦- المرجع السابق، ص ٦٣.

٥٧- المرجع السابق، ص ص ٦٣-٦٤.

٥٨- المرجع السابق، ص٦٤.

59- Johen, W. Research in Education. (New Delhi, 1983), p. 139.

٦٠- حمدى ابو الفتوح عطيفة، منهجية البحث العلمى وتطبيقاتها فى الدراسات التربوية والنفسية، (القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٦)، ص١٠٦.

٦١- ديوبولد- ب- فان دالين، مرجع سابق، ص ص ٣٢٥-٣٢٦.

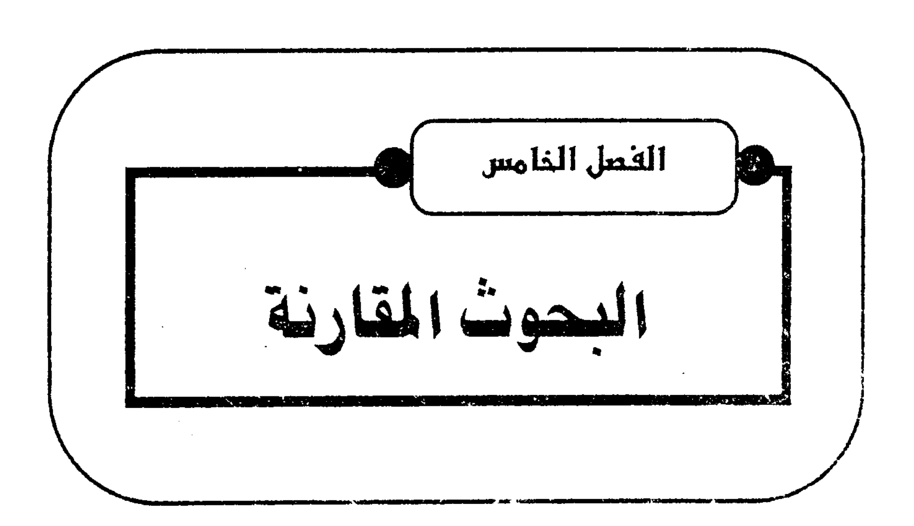
٦٢- حمدى أبو الفتوح عطيفة، مرجع سابق، ص ص ١٠٧-١٠٨.

٦٣- المرجع السابق، ص ١٠٨.

٦٤- ديوبولد- ب- فان دالين، مرجع سابق، ص ص ٣٢٨-٣٣٠.

٦٥- حمدى أبو الفتوح عطيفة، مرجع سابق، ص ١٠٩.

٦٦- حسن عثمان، منهج البحث التاريخى، ط٦، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٤٣)، ص ص ١٨-٢٠.


الفصل الخامس
البحوث المقارنة

مجالات البحث فى التربية المقارنة:

إذا كانت [الأيديولوجيا] مرادفاً [للشخصية] بالنسبة للفرد والشخصية القومية بالنسبة للأمة، فإن موضوع الإيديولوجيا هو موضوع التربية المقارنة، أو بعبارة أصح، تصبح الأيديولوجيا هى المحور الذى تدور حوله الدراسة المقانة لنظم التعليم.

وكل موضوعات التربية، سواء ما يتصل منها بفلسفة التربية والمناهج وطرق التدريس والإدارة التعليمية والإدارية المدرسية، وإعداد المعلمين ونظم الامتحانات والإشراف (أو التوجيه) الفنى، وغيرها- تعتبر كلها من مجالات البحث فى التربية المقارنة، مادامت قد درست هذه الموضوعات، أو المشكلات المتصلة بها، دراسة تحليلية تفسيرية، تلقى الضوء عليها، وتربط بينها وبين الأيديولوجيا السائدة، أو الشخصية القومية، أو القوى الثقافية، التى اثرت فيها[1].

وقد يقال: إن الباحث فى (المنهج)، أو فى (فلسفة التربية) أو فى (الإدارة التعليمية) كثيراً ما يربط بين موضوع الذى يدرسه، وبين تلك القوى الثقافية أيضاً، بيد أن مثل هذا الباحث قد يقوم بهذا الربط فعلاً ولكنه قد لايقوم به، لأنه غير مطالب- منهجياً- بأن يقوم به، فإن قام به فمن عنده، أما الباحث فى التربية المقارنة، فانه بدون هذا الربط يكون بعيداً كل البعد من الناحية المنهجية، عن التربية المقارنة.

ومثلما تعتبر كل موضوعات التربية، من مجالات البحث فى التربية المقارنة، فإن كل بلاد العالم، تصلح لأن تكون ميداناً للبحث والدراسة، سواء اختار الباحث بلداً واحداً فقط، أو اقليمين أو أكثر من اقاليم بلد واحد [illegible] كالاسكندرية فى مصر، أو نيويورك وكاليفورنيا فى الولايات المتحدة مثلاً) او بلدين- أو أكثر- متقاربين ثقافياً (من مجموعة البلاد الشيوعية أو الراسمالية المتقدمة أو المتأخرة أو الغربية أو ما إلى ذلك) أو بلدين- أو أكثر - متباعدين ثقافيا (بلد شيوعى وآخر

راسمالى، أو بلد متقدم وآخر متخلف وهكذا..)- طالما كانت الدراسة التى يقوم بها، دراسة تحليلية تفسيرية، تصل فى النهاية إلى (الأيديولوجيا) السائدة فى كل بلد، أو تلك (الشخصية القومية) أو (القوى الثقافية) التى تقف وراء النظام التعليمى، أو النظم التعليمية، التى تدرس، فالقيمة الحقيقية لدراسة نظم التعليم ومشاركته دراسة مقارنة- على حد تعبير كاندل- "تكمن فى تحليل الأسباب التى أدت إلى خلق هذه المشكلات، وفى الوقوف على الفروق بين نظم التعليم المختلفة، والعوامل التى أدت إلى هذه الفروق "أى" فى الوقوف على القوى والعوامل الخفية، الروحية والثقافية، التى تقف وراء نظم التعليم"[٢].

وإذا ما وقفنا على الأسباب، أو العوامل الخفية، أو الأيديولوجيا، التى تقف وراء نظم التعليم ومشكلاته، فانه يكون هناك منطق لكل ظاهرة- أو مشكلة تعليمية، فى داخل النظام التعليمى الواحد، ومنطق لذلك التقارب الشديد بين مشكلات التعليم فى إقليمين أو أكثر فى بلد واحد ومنطق لذلك التقارب النسبى بيننظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المتقاربة ثقافياً، ومنطق لذلك التباعد بين نظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المتباعدة ثقافياً، وهكذا كما يكون هناك فى الوقت ذاته- وهذا هو الأهم- رؤية واضحة للحلول المحتملة- والمناسبة- للمشكلات التعليمية التى تبحث عن حل، وبذلك تساهم التربية المقارنة مساهمة إيجابية، فى حل مشكلات التعليم، بفضل هذا الفهم الأكبر، وهذه الرؤية الأوضح، لتلك المشكلات التى تدرس، ولنظم التعليم التى تبحث.

وقد عبر أدموند كنج Edmond King، وهو من أعلام التربية المقارن البارزين، عن هذه الحقيقة، بقوله: "أن التربية المقارنة فى اعتمادها على دراسة ما هو موجود فعلاً، من فلسفات وتطبيقات ونظم تعليم "إنما" تشارك بفعالية، فى تشكيل المستقبل"[٣].

ويرى الدكتور عبد الغنى عبود أن تاريخ التربية جزء لايتجزأ من التربية المقارنة، حيث يرى أن (الأيديولوجيا) أو (الشخصية القومية) التى تبحث عنها التربية المقارنة، لا تكتشف فى ضوء الظروف أو الضغوط الراهنة المحيطة بكل أمة فقط، من ظروف سياسية واقتصادية ودينية ولغوية وغيرها، وإنما قد يلقى عليها الضوء، تاريخها الطويل، الذى مرت به، فترك بصماته واضحة عليها، وعلى بقية الظروف أو الضغوط الراهنة، السياسية والاقتصادية والدينية.

فالأيديولوجية السائدة فى أمة من الأمم، أو (الشخصية القومية) لها، لابد أن تمتد بجذورها إلى الماضى السحيق، حتى ولو كانت هذه النظم، وليدة حكومات ثورية، اقامتها عن قصد، لتطوير وغصلاح النمط الموروث أو الشعب. ذلك لأن التراث الماضى للشعوب، يصعب التغلب أو القضاء عليه بسرعة، بل أن اشد الحركات الثورية عنفاً، كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة، للظروف التاريخية والحضارية القادمة، وعلى هذا، فإن النظم القومية للتعليم، تضرب أغوارها فى الماضى البعيد وتصل ذلك الماضى والمستقبل[٤].

ذلك أن (الثورى) يبدأ محافظاً و (اتباعياً) فى البداية، فمجدداً بعد ذلك، فالمصلح أو المجدد بل حتى العبقرى، يبدأ بأن يخضع لأراء عصره، وأن يتاثر بطابع محيطه، أنه يهضم ويستسيغ.. قبل أن يعدل... [٥].

فنحن على حد تعبير ماكرجى- لانستطيع أن نفهم الحاضر، مالم ندرس الماضى، فالماضى هو الذى يوضح لنا ما بذل من جهود، وما تحقق من هذه الجهود، وما فشل النظام التعليمى فى تحقيقه وأسباب هذا الفشل.

ولذلك يرى كاندل، أن كلاً من التربية المقارنة وتاريخ التربية، يقوم بالتكشف عن العوامل والقوى التى تقف وراء نظم التعليم فى كل مجتمع، وأنه- لذلك- يمكن اعتبار التربية المقارنة، استمراراً بتاريخ التربية فى الوقت الحاضر، وأن التاريخ، يغزو

كازامياس وماسياس، بقية القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم، حتى ما يتصل منهـا بالجوانب الحضارية، والتى يعتبر أنها (ظواهـر تاريخيـة)، فقـد أدت الظـاهرة التاريخيـة المعروفـة (بـالثورة الصناعيـة)، إلى العديـد مـن التغـيرات الاقتصاديـة والاجتماعيـة والفكرية التى طبقت (الشخصية القومية) الأوربية بطابع جديـد، منـذ القـرن الثـامن عشر- هذا رغم وجود باحثين آخرين؛ ظهروا أخيراً، يبحثون عـن هـذه (الشـخصية القوميـة) بـتركيزهم علـى العلـوم الاجتماعيـة (علـم الاجتمـاع Sociology وعلـم الإنسان Anthropology والى حد ما على السياسة والاقتصاد)، وأكثر مما يركزون على التاريخ، لتنمية أسس وتصورات منهجية أكثر ملائمة، وربما كان للتاريخ فائدة، عند أمثال هؤلاء الباحثين.

من المفهوم الشامل للتربية المقارنة، يتضح لنا ان البحـث فيهـا متعـدد المجـالات وإن كان بعض المعاصرين من المشتغلين بالتربية المقارنة، يرون أنها تقتصر على مجـالين رئيسيين (كما يرى بيريد أى) هما:

١ - الدراسات المنطقية (المجالية)

٢- الدراسات المقارنة.

أما النوع الأول :

فهو يركز على دراسة النظام التعليمى فى أحد البلاد أو اقاليم بل قد يكون فى مدينة أو قرية، تمثل منطقة ثقافية معينة على المستوى القومى بالنسبة للدارس (كمصر مثلاً) أو خلاف ذلك كأى بلد من البلاد الأجنبية تتضح فيه الدراسـة المقارنـة، وقـد تشمل مجموعة من البلاد لها سمات معينة، بل قد تشمل قـارة بأكملهـا، وهـذا النـوع يعتبر أساساً هاماً فى الدراسات التربوية المقارنة كتمهيد لما يلى بعده من دراسات.

وأما النوع الثانى:

فهو يعنى مقارنة اوضاع التربية فى أكثر من بلد أو منطقة، ويتناول فيـه الـدار بمشكلة تعليمية أو ناحية تربوية باسلوب تحليلى شامل، بهـدف التعـرف علـى القـوى

والمؤثرات المتعلقة بها وبيان أوجه الشبه أو الخلاف بينهـا، وواضـح أن كـلا النوعـين يخضع للأسلوب المقارن فى طبيعته.

والواقع أن مجالات البحث فـى التربيـة المقارنـة، تتنـاول بالإضافـة إلى النوعـين السابقين- عدة ميادين وأنواع يمكن أن تندرج تحت هذين النوعين، من بينها:

أ - المقارنة العامة بين نظامين تعليميين أو أكثر، والموازنة بينهما فى جميع مظاهرهما.

ب- المقارنة الخاصة، كدراسة مشكلة تعليمية، أو نوع من التعليم فى بيئة واحدة أو بيئات مختلفة فى ضوء ظروف واعتبارات معينة.

جـ- المقارنة بين العوامل الثقافيـة المختلفـة (سياسـية، اجتماعيـة، اقتصاديـة... الخ)، التى تتحكم فى نظم التعليم المعاصرة فى بلاد مختلفة.

د - المقارنة بين أنظمة التعليم المعاصرة فى بلاد مختلفة مع ربطهـا بأسسـها التاريخيـة على أن يكون هنا استخدامها وظيفياً وليس مجرد التاريخ.

هـ- المقارنة الاحصائية فى بلاد مختلفة فيما يتعلق باقتصاديات التعليـم، مـن ميزانيـة وتكلفـة وتجهيزات وتلاميـذ ومعلمـين.. الخ، ومقارنـة ذلـك بـالدخل القومـى والتعليم كاستثمار.

و - المقارنة بين نظم التعليم أو وسائل التثقيف ومقتضيات المصلحـة القوميـة العامـة فى بلاد مختلفة كدراسة الاحصائيات الخاصة بمكافحة الأمية مثلاً أو غير ذلك.

ز - الدراسة المقارنة التى تتناول مشاهير الشخصيات التربويـة.. ممـن كـان لهـم اثـر واضـح فـى اتجاهـات التربيـة (وبخاصـة المعـاصرين منهـم) كـأحد رجـال الفكـر الـتربوى المقـارن مـن أمثـال "سـادلر (انجلـيزى ١٨٦١-١٩٤٣)" أو "هـانز (روسى ١٨٨٢-١٩٦٠)" أو "كاندل (رومانى ١٨٨١-١٩٦٥)" وغـيرهم من الشخصيات الرائدة فى مجالات التربية وبيان أوجه المقارنة بـين مـا أحدثـوه من جديد، وما كان قبلهم مع إبراز دورهم بوضوح ومحاولة تقييمه.

ح - وأخيرا، هناك ما يسمى بالدراسات المقارنة العالمية. وهى ما تقوم بها الهيئات أو المنظمات الدولية أو العالمية كمنظمـة "اليونسكو" الدوليـة أو المكتـب الـدولى

للتربية، وذلك بتناول جوانب من التعليم أو مشكلاته على الصعيد الدولى أو مجموعات الدول طبقاً لمعايير معينة لها دلالات خاصة.

يتضح من ذلك أن مجال الدراسة فى التربية المقارنة واسع ومتشعب حتى أننا لانستطيع أن نقول، أن كل ما فى المجال التعليمى والتربوى يمكن أن يكون موضوع مقارنة.

ويذكر أساتذة التربية المقارنة على سبيل المثال تصنيفاً لمجالات البحث فى التربية المقارنة،جاعلين العملية التعليمية منطلقاً لهذا التصنيف، والذى يشمل الجوانب التالية:

١- طبيعة العملية التعليمية:

أسسها، كيفيتها، المبادئ التى تقوم عليها، معيناتها، وقماتها... الخ.

٢- مضمون العملية التعليمية ومحتواها:

المناهج، الخطط الدراسية، التخطيط للعمل المدرسى والتعليمى والتربوى، التنظيمات المدرسية..

٣- أساليب القيام بالعملية التعليمية:

طرق التدريس، والخاصة للمواد الدراسية المختلفة، نوعية هذه الأساليب، التعليم الفردى، التعليم الجمعى، التعليم المبرمج، التعليم بالمراسلة، التعليم المستمر... الخ.

٤- جغرافية العملية التعليمية:

دول العالم وشعوبه فى مختلف القارات، البدو الحضر، المناطق النائية الأقليات... الخ.

٥- دينامية العملية التعليمية:

موجهاتها، الفلسفة التربوية، العوامل أو القوى الثقافية، السياسة، الدين الاقتصاد، اللغة، البيئة، درجة حضارة الشعوب، طبيعة [illegible] البشرى... الخ

٦- مشكلات العملية التعليمية:

مشكلات مراحل التعليم، مشكلات الطلاب فى هذه المراحل، مشكلات العمل الإدارى، مشكلات العمل المدرسى، مشكلات التوجيه والإشراف الفنى... الخ.

٧- تقويم العملية التعليمية:

الامتحانات وأنواعها، الاختبارات وأنواعها، وسائل التقويم فى مراحل التعليم، الاستثمار فى التعليم، الفاقد فى التعليم... الخ.

٨- النوعية البشرية فى العملية التعليمية:

طلاب المراحل التعليمية، تعليم الصغار، تعليم الكبار، تعليم الأسوياء أو العاديين، تعليم الشواذ (سواء من الناحية الإيجابية كالموهوبين والأذكياء، أو من فى الناحية السلبية مثل: الصم والبكم والعمى، والمعوقين بنوعياتهم)... الخ.

٩- نوعيات التأثير فى العملية التعليمية:

التخطيط، التنمية، الموجهات الداخلية والخارجية، الاتجاهات السائدة والمعاصرة، ظروف المعلم والمتعلم... الخ.

١٠-نوعيات التعليم فى العملية التعليمية:

التعليم الدينى، التعليم المدنى، التعليم الخاص، التعليم الأجنبى، تعليم اللغات، تعليم اللغات الأجنبية... الخ.

١١-نوعيات العمل فى العملية التعليمية:

إدارة التعليم (على المستويات المختلفة) إدارة المدرسة، الإشراف والتوجيه الفنى، الخدمات الطلابية... الخ.

١٢-نوعيات العاملين فى العملية التعليمية:

مديرو المؤسسات التعليمية (المدارس – المعاهد) المعلمون، الموجهون، الفنيون والإداريون، أعلام الفكر التربوى المعاصر، الطلاب... الخ.

ويذهب روبرت أوليخ Rovert Ulich إلى القـول بـأن المنهـج المقـارن يقـوم على أساس تواجد عناصر مشتركة بين الظواهر والمكلات التى ينصرف هذا المنهج لبحثها وذلك حتى تتحقق إمكانيـة أجزاء المقارنـة بينهـا[٦] ومـن الظواهر والقضايا والمشكلات التى تخضع للمنهج المقـارن فى دراستها للقضايا والمشكلات التربوية والنظم التعليمية فى بلدين أو أكثر أو فى البلد الواحد فى ظل ظـروف اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية وتاريخية متباينة شريط وجود عناصر مشتركة بين هـذه القضايا، تلك المشكلات محل الدراسة والبحث باستخدام هذا المنهج، ومـن أمثلة الدراسات التى اعتمد على المنهج المقارن كتاب روبرت أوليخ المعنون بـ "تربية الشعوب" الذى اقتصر فيه على الدول الأوربيـة وذلك لاشتراك هـذه الـدول فـى الخلفيـة التاريخيـة والثقافية، ومنأمثلة ذلك أيضاً الدراسـات المقارنـة لهيكـل العظمـى والجهـاز الـدورى وغيرها من الفقاريات كالضفادع وغيها من الكائنات الفقارية التـى يدرسـها طـلاب كليات العلـوم والتربيـة والطـب البشـرى، أو التشـريع المقـارن للحصـان وغيـه مـن الحيوانات التى يدرسها طلاب الطب البيطرى.

وقد أطلق على "المنهج المقارن" فيما قبل اسماء متعددة، كان كل منهـا يعكـس طبيعة المرحلة التى تمر بها التربية المقارنة فى تطورها، ولكن كلا منها كان يمس جانبـاً واحد منها فقط، فأطلق عليه (منهج الاستعارة) وواضح أنه سمى كذلك فـى مرحلة، كان الهدف من التربية المقارنة فيها، هو نقـل واستعارة التعليـم فـى البـلاد المتقدمـة، حيث ثبت خطأ الهدف وخطأ المنهج معاً، كما اطلق عليه (المنهج الوصفى) فـى تلـك المرحلة أيضاً، أو بعدها بقليل، ولا زال البعض يطلقون حتى الآن عليه.

بيد أن التربية المقارنة ليست مجرد وصف لنظم التعليم ومشكلاته، حتى يكـون (المنهج الوصفى) هو منهج البحث فيها.

كما أطلق عليه (المنهج التحليلى) أو (المنهج التفسيرى) بعد انتقـال التربيـة إلى المرحلة الثالثة من مراحل نموها (مرحلة الربط بـين نظـم التعليـم ومجتمعاتهـا) وأطلـق

عليه فى تلك المرحلة أيضاً (منهج القوى والعوامل) واسمه أكثر تحديداً من (المنهج التحليلى أو التفسيرى) ولكن أحدهما (المنهج التحليلى منهج القوى والعوامل) لايدل إلا على جانب واحد فقط من الجوانب العديدة التى تتناولها التربية المقارنة، وأخيراً أطلق عليه (المنهج العلمى) فى المرحلة الأخيرة غير أن (المنهج العلمى) اسم كبير، يشمل كل المناهج المستخدمة فى العلوم، الطبيعية والإنسانية، التربوية، هو - نتيجة لذلك- لايدل على شئ على الإطلاق.

ومن ثم كان(المنهج المقارن) هو أنسب المناهج المستخدمة، وأكثرها دلالة على التربية المقارنة، وأكثرها شمولاً للمناهج الفرعية المستخدمة فيها.

والخلاصة أننا فى هذا المنهج نستخدم أفراداً من مختلف الأعمار تتم ملاحظتهم أو قياسهم فى وقت واحد معاً وعلى نحو متكرر فى عدد من المرات المختلفة، وفى هذه الحالة يمكن أن تعتبر فروق العمر فى أى مناسبة من مناسبات الملاحظة والقياس تنتمى فى جوهرها إلى البيانات التى تحصل عليها بالطريقة المستعرضة، والتغيرات التى تحدث لمجموعة عمرية معينة فى المناسبات المختلفة للقياس والملاحظة من نوع البيانات التى تحصل عليها بالطريقة الطولية ويضاف إلى ذلك نوع جديد من البيانات تمثل المجموعات ذات الأعمار المتساوية فى المناسبات المختلفة للملاحظة والقياس. وذلك لمعرفة ما إذا كان لميلاد الفرد فى وقت معين أو انتمائه لجيل بذاته له آثار فارقة ويمكن للقارئ الرجوع إلى تفاصيل هذا المنهج فى كتابنا نمو الإنسان (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٠).

صعوبات البحث فى التربية المقارنة:

الطريق إلى البحث فى التربية المقارنة مفروش دائماً بالأشواك محاط بالمخاطر وذلك بسبب اتساع مجالات الدراسة فيها وتعدد متطلباتها حيث تعتبر التربية المقارنة علماً متداخل التخصصات يحتاج إلى المواد والميادين العلمية الأخرى لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية، ولذلك لايوجد دارس للتربية المقارنة لايرى اهمية الاستعانة

بالمواد والميادين الأخرى "والصعوبة تبدو فى أنه من المتعذر على باحث بمفرده أن يلم بكل الميادين بصورة كافية"[٧].

وفى ضوء ما سبق يمكن تلخيص صعوبات البحث فى التربية المقارنة فيما يلى:

١- اعتمادها على الاحصائيات وهذه الاحصائيات قد لاتكون متوفرة بل أنها غالباً ما لاتكون متوفرة خاصة فى البلاد غير المتقدمة التى تكون أجهزة الإحصاء فيها مختلفة بشرياً وآلياً وفنياً مما يجعل هذه الإحصائيات تتسم بعدم الدقة، كما أنها تكون غير منتظمة مما يجعل الكثير منها - مع عدم دقته- قديماً وغير واف.

٢- أن هذه الإحصائيات تكون فى كثير من الأحيان حتى فى بعض البلاد المتقدمة مقصوداً بها الدعاية ولذلك تعتمد على المبالغة لا على الواقع مما يجعل البيانات المتوفرة- وحتى ولو كانت حديثة- عاجزة عن مساعدة الباحث فى الوصول إلى الحقيقة التى ينشدها.

٣- أن الباحث لاتحل مشاكله بمجرد توفر الإحصائيات الحديثة وصحة الأرقام الواردة بها، وإنما تعترض سبيله- بعد ذلك- مشكلة أعظم وهى تفسر تلك الإحصائيات والأرقام لأنها جافة جامدة لا تفسر الواقع الذى ينشده الباحث، ولا تلقى عليه إلا ضوءاً خافتاً فميزانية التعليم ونصيب كل متعلم من هذه الميزانية مثلاً تتطلب إلى جانبها- لتفهم على حقيقتها- معرفة بسعر العملة وبقيمتها الشرائية وبمستوى المعيشة وبالمسئوليات التعليمية الملقاة على الميزانية وبطموح الشعب وآماله التى يتطلع إليها وما إلى ذلك.

فنسبة هذه الميزانية المخصصة للتعليم إلى الميزانية العامة للدولة أو إلى الدخل القومى العام قد تكون ضئيلة محدودة فى بلاد من البلاد ولكنها كافية تماماً إذا كان النظام التعليمى بالبلد عريقاً ومدارسه كافية وليدة مدرسوه المعدون إعداداً كافياً، بينما قد تكون نسبة هذه الميزانية إلى الميزانية العامة للدولة كبيرة

فى بلد آخر ولكنها تكون غير كافية إذا كان النظام التعليمى بالبد حديثا تنقصه المدارس اللازمة، والمدرسون المعدون وما إلى ذلك بسبب الظروف التاريخية التى مر بها هذا البلد مثلاً مما فرض عليه التخلف فى الماضى.

٤- اختلاف المصطلحات المستخدمة فى مجال التربية من بلد إلى آخر وأوضح الأمثلة على ذلك أن (المدرسة الثانوية) فى مصر وغيرها من البلاد العربية يطلق عليها اسماء المدرسة الثانوية Secondary School ومدرسة النحو Grammar School (فى انجلترا) والمدرسة العليا للكبار Senior High School (فى الولايات المتحدة) والمعهد Gymnasium (فى ألمانيا الغربية) وأن المدرسة الإنجليزية المسماة **Public School** ليست هى المدرسة العامة الموجودة فى مختلف بلاد العالم، كما يدل على ذلك اسمها، وإنما هى المدرسة الخاصة العالية المصروفات القاصرة على (أولاد الذوات).

وهذا الاختلاف فى المصطلحات يفرض على الباحث فى التربية المقارنة الدقة والحذر وهو يقرأ عن نظم التعليم فى البلاد المختلفة.

وكذلك تختلف مراحل التعليم وطول كل مرحلة منهامن بلد إلى بلد حسب الظروف الخاصة بكل بلد مما يضع أمام الباحث صعوبات حين يقارن مرحلة تعليمية معينة فى بلدين أو أكثر.

٥- أن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الإلمام بعلوم كثيرة تربوية وغير تربوية فهى تتطلبمعرفة واسعة بالفكر التربوى واصول التربية واجتماعياتها، واقتصاديات التعليم، والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس والصحة النفسى، وما إليها ومعفة واسعة بالاقتصاد والسياسة والاجتماع والجغرافيا وعلم الإنسان والفلسفة والتاريخ العام وتاريخ التربية وغيرها.

ويزيد من صعوبات الباحث فى معرفته الواسعة هـذه أن هـذه العلوم كلها ليست هدفاً فى حد ذاتها وإنما هى (وظيفة) يرجع إليها الباحث بحذر شديد كلما دعت الضرورة ليربط بين المشكلات التعليمية التى يدرسها والقوى والعوامل الثقافية التى أدت إليها وبدون هـذا الحذر سيجد الدارس نفسه (يجرفه) التيار بعيداً عن القصد وراء بريق أفكار سياسية واقتصادية وغيرها لايحتاج إليها فى دراسته.

٦- أن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الإلمام بكل ما يتصل بنظم التعليم التى يدرسها من فكر تربوى وتاريخ واقتصاد وسياسة واجتماع وعادات وتقاليد، بالإضافة إلى تفصيلات هذه النظمودقائقها كما تبدو فى المناهج وطرق التدريس والإدارة المدرسية وإعداد المعلمين والإشراف الفنى ومراحل التعليم ومرحلة الإلزام وغيرها مع تركيز أكبر على المشكلات التى يدرسها بطبيعة الحال وأن الباحث يضع نصب عينيه أن كل هذه المعلومات عن نظم التعليم موضوع الدراسة ليست هدفاً فى حد ذاتها وإنما هى (وظيفة) أيضاً لايستخدمها الباحث إلا بالقدر الذى يلقى لا به الضوء على المشكلات التعليمية التى يدرسها.

٧- أنها تتطلب معرفة كبيرة باللغات الأجنبية ليستطيع الباحث القراءة عن البلاد التى يقوم بدراستها بلغاتها، فيكون اقدر على فهم نظم التعليم التى يدرسها والقوى الثقافية المؤثرة فيها، واقدر على زيارة هذه البلاد للوقوف بنفسه على نظم التعليم ومشكلاته، فيرى بعينيه ويسمع بأذنيه ويكون اقدر على النفاذ إلى المشكلات فتكون لدراسته قيمة أكبر لما يقدمه من حلول إن قدم حلولاً للمشكلات قيمة وفائدة.

٨- أنه يصعب استخدام الاختبارات السيكولوجية والنفسية والقياسات العقلية فى هذه الدراسة- المقارنة- لأن مثل تلك الاختبارات والقياسات لابد أن تختلف

من مجتمع إلى مجتمع، والإفادة منها فى التربية المقارنة لايتم إلا بتوحيدها ومعنى ذلك أن الباحث فى التربية المقارنة يجد نفسه عاجزاً عن القيام بدراسة لمجالات معينة قد يراها من وجهة نظره مهمة وجديرة بالدراسة لا لشئ إلا لأنها تستدعى استخدام تلك الاختبارات والقياسات[٨].

٩- أن مناهج البحث فى التربية المقارنة لاتزال موضع جدل كبير، بين المشتغلين بها حتى الآن مما يشكل فى حد ذاته مشكلة كبرى فى الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته وذلك لأن "تقدم البحث العلمى رهن بالمنهج"و "المعرفة الواعية بمناهج البحث العلمى تمكن العلماء الباحثين من إتقان البحث وتلافى كثير من الخطوات المتعثرة أو التى لاتفيد شيئاً ولأن الخطأ فى نتيجة معينة يتوصل إليها فى نطاق علم من العلوم شر هين يسهل تصحيحه بتطبيق مبادئ أكثررسوخاً وأمر تصحيحه أصعب كثيراً على حد تعبير روبرت أغروس وجورج ستانسيو Robert Augros & George Stanciu.

وعندما تكون مناهج البحث موضع جدل، فأن الطريق يكون شاقاً أمام الباحثين والدارسين على السواء كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فى التربية المقارنة.

١٠-أنها تتطلب أن يجمع الباحث فى نفسه بين الذاتية والموضوعية على أن يقيم بين النقيضين توازناً معقولاً. فالذاتية ضرورية لأن الباحث يحس بها المشكلات والموضوعية ضرورية لأن الباحث بها يربط الأسباب بمسبباتها الحقيقية، وقد يبدأ ذاتياً يحس بمشكلة معينة ثم يتحول بعد ذلك إلى الموضوعية ليبحث بها عن الحقائق ثم يعود إلى الذاتية مرة ثالثة ليضع كل [illegible] حسب عينيه ثم يرتد إلى الموضوعية يتلمس الأسباب أو القوى والعوامل الثقافية وهكذا.. وبالمثل قد يبدأ الباحث موضوعياً، ثم يتحول إلى الذاتية وهكذا والمهم هو أن يقيم توازناً بين الجانبين بحيث لاتطغى الذاتية على الدراسة فتخرج

بها عن الأسلوب العلمي الذي يعتمد على الحقائق بالدرجة الأولى، ولا تطغى الموضوعية على الدراسة فتحيلها إلى مجموعة من الحقائق الجافة وتحيل الباحث إلى إنسان أقرب ما يكون إلى العقل الإلكتروني الذي يتعامل مع أرقام وكفى.

١١-أن تلك الصعوبات تتطلب (قدرات) خاصة تفرض أن تتوافر للباحث (مواصفات) معينة منها ما يتحلى به بحكم شخصيته واستعداده الخاص، كالصبر والذكاء وسعة الأفق والمرونة والحساسية ومنها ما يستمده من خلال إعداده العلمي في دراسته للماجستير والدكتوراة بحيث يستطيع جمع البيانات والإحصائيات وتفسيرها، واستيعاب الكثير من الحقائق المتصلة بنظم التعليم التي يدرسها، وبالفكر التربوي عموماً وبمختلف العلوم التي يقف بها على القوى الثقافية في نظم التعليم التي يدرسها والربط والتنسيق بينها جميعاً وغير ذلك مما سبق توضيحه والحديث عنه.

ويجب ألا يفهم من ذلك أن الباحث في التربية المقارنة إنسان (معجز) أوتي من القدرات ما لم يتوافر لغيره من البشر لأنه لايمكن أن يتاح لإنسان كل ما أشرنا إليه من (مواصفات) ولكن الباحث هنا يجب أن يتدرب على (التصرف) فيما لم يتوافر لديه من بيانات ومعلومات وفيما لم يستطيع التوصل إليه أو استيعابه- والقدرة على (التصرف) في حد ذاتها موهبة يجب أن يتحلى بها الباحث في التربية المقارنة[٩].

غير أن تلك الصعوبات التي تعترض طريق الدراسة المقارنة لنظم التعليم و(القدرات) التي توفرت لدى علماء التربية المقارنة، والتي مكنتهم من التغلب على تلك الصعوبات كانت هي التي دفعت بالتربية المقارنة لتحتل مكانتها بين العلوم التربوية علماً رائداً لها لا مجرد (ذيل) لعلم من هذه العلوم.

عندما يلجأ الباحث إلى الموازنة أو المضاهاة بين حالتين مختلفتين جوهرياً أو أكثر وتحدثان في السياق الطبيعي فإنه عندئذ يستخدم المنهج المقـ[illegible] Comparati[illegible]

هذا المنهج شائع فى جميع العلوم الإنسانية والاجتماعية وهو شائع بهذا الاسم فى التربية (التربية المقارنة) وعلم الاجتماع والأنثربولوجيا والاقتصاد والعلوم السياسية، إلا أنه فى ميدان علم النفس تسمية خاصة هى "المنهج العابر للثقافات" أو "منهج الدراسات الثقافية المقارنة" Cross- Cultural، والسبب فى ذلك أن مصطلح "علم النفس المقارن" اقترن تاريخياً بالمقارنة بن سلوك الإنسان وغيره من الكائنات العضوية، أو بين سلوك الحيوانات بعضها وبعض بحثاً عن نشوء السلوك Phylogenetic ولاتحتل فيه المقارنات التى تبحث فى تطور السلوك Ontogenetic أو تلك التى تقارن بين الثقافات المختلفة مكانة واضحة.

وعلى الرغم من أن المنهج المقارن يعود بأصول إلى كتابات الرحالة منذ آلاف السنين إلا أننا نستطيع القول من منظور حديث أن الأنثربولوجيا هى أول العلوم الاجتماعية التى احتلت فيها المقارنات الثقافية مكانة بارزة على يد تايلور وذلك عام ١٨٨٩ وتطلب الأمر أكثر من خمسين عاماً حتى اصبح لهذه الدراسات منهجاً واضح المعالم وبخاصة خلال الثلاثينات من القرن العشرين (وهى فترة إرهاصات الحرب العالمية الثانية) والتى نشطت فيها هذه الدراسات نشاطاً واضحاً فى مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية لأسباب سياسية على رأسها استطلاع خصائص شعوب المستعمرات.

ويبالغ البعض فى تقدير قيمة المنهج المقارن- ومن ذلك قول Compbell & Stanley, 1966 أن المقارنة هى محور المنهج العلمى، وبدونها لايتمكن ملاحظة أو استنتاج أوجه التشابه والاختلاف والتغاير المتلازم فى الحدوث والأسباب وهذا القول صحيح إذا تجاوز المنهج المقارن معناه الثقافى الدقيق الذى نشير إليه هنا وعندئذ يمكن القول أن معظم مناهج البحث التى نتناولها طوال هذا الفصل تتضمن قدراً من المقارنة إلا أن هذا الاستخدام العام للمنهج ليس قصدنا هنا وإنما قصدنا هو المعنى الثقافى للمقارنة على وجه الخصوص.

وبالطبع فأنه لكى تتم المقارنة بين ظاهرتين سلوكيتين فى ثقافتين مختلفتين لابد من وجود قدر من الاشتراك بينهما من ناحية وقدر من الاختلاف من ناحية أخرى ومعنى ذلك أن يكون من الممكن وضعهما فى بعد واحد من حيث التشابه ثم الحكم عليها حكماً صحيحاً من حيث الاختلاف فى ضوء علاقة كل منهما بالآخر، وهكذا فلكى نقارن بين الثقافات لابد من وجود عموميات ثقافية Universals أو معدلات ثقافية Equivalencies أو التطابق الثقافى أو الأبعاد Dimenoioml Identify تؤكد هذا التشابه، وكذلك لابد من وجود تغاير أو اختلاف يؤكد التنوع، ويبدو أن فى هذه العبارة نوعاً من تعامل الدراسات الارتباطية على أنها نوع من الدراسات الوصفية حيث إنها تقوم بوصف وقائع تم حدوثها قبل المباشرة بإجراء الدراسة(١٠).

التناقض الظاهرى إلا أن حل هذه الصعوبة يتمثل فى مفهوم مستوى التحليل الثقافى الذى يستخدمه الباحث ففى أحد المستويات- الذى يتحدد عادة بالبنى أو الوظائف الثقافية يمكن أن يوجد التشابه ولكن فى مستوى آخر- الذى يتحدد عادة بالظواهر الثقافية الملاحظة يوجد الاختلاف أو التنوع.

وللوصول إلى التطابق الثقافى من خلال العموميات الثقافية يلجأ الباحثون إلى استخدام الحاجات الأولية فى علمى النفس والأحياء وقوائم المكونات الثقافية المشتركة التى يقدمها علم الأنثربولوجيا (مثل اللغة والآلات والأسطورة، الخ) ومجموعة المتطلبات الوظيفية اللازمة للحياة الاجتماعية مثل تمايز الدور والتنظيم المعيارى للسلوك والتطبيع الاجتماعى وهذه- وغيرها- يمكن اعتبارها من نوع العموميات الثقافية بحيث لايمكن أن تتكون جماعة ثقافية تعوزها هذه السمات المشتركة، وهكذا يمكن استخدامها كأبعاد مشتركة يمكن أن تختلف فيها الجماعات والأفراد، وبالتالى يمكن إجراء المقارنات بينها.

أما استراتيجية المعادلات الثقافية فتتطلب البرهان الأمبريقى على وجه التكافؤ فى البيانات التى يجمعها الباحثون من العينات الثقافية موضع البحث، وبالطبع فإن

هذا البرهان ليس سهلاً، ويرى بعض الباحثين فى Triandis and Berry, 1980 أنه توجد ثلاثة أنواع من المعادلات الثقافية بهذا المعنى تؤدى بالباحث إلى التطابق الثقافى فى الأبعاد: أولها المعادل الوظيفى الذى يوجد حين يلاحظ الباحث سلوكين أو أكثر (فى نسقين ثقافيين أو أكثر) يرتبطان بمواقف متشابهة وظيفياً، وثانيهما المعادل المعرفى والذى يشير إلى معانى المواد المستخدمة فى البحث (مثل المثيرات والمفاهيم والعمليات) ومعنى ذلك أن يبذل الباحث جهداً كبيراً فى البحث عن المعنى "المحلى" لهذه العناصر داخل الأنساق المعرفية للجماعات موضع المقارنة، ولا يمكن بالطبع إلا إذا كان لها معنى مشترك.

وهكذا فإن كلا من المعادل الوظيفى والمعادل المعرفى شرطان مسبقان لأى دراسة ثقافية مقارنة.

طرق استخدام خطوات المنهج المقارن:

١ - الإحساس بمشكلة من المشكلات التى تعترض النظام التعليمى، وافتراض، فرض أو فروض للبحث، تعقبها دراسة استكشافية، توفر الأساس للملاحظة الشاملة لكل ما يجرى فى النظام التعليمى، وتحدد ما ينبغى عمله، من المقابلات للآراء، واختبارات للطلاب وجميع البيانات والاحصائيات وتنظيمها وثبوتها، ثم تحليلها وتفسيرها، والربط بينها وبين القوى الثقافية التى آثرت فيها، وأدت اليها.

وتستخدم هذه الطريقة، إذا كان الهدف من الدراسة نفعياً إصلاحياً، وهى الطريقة المستخدمة فى الرسائل العلمية، للحصول على الماجستير أو الدكتوراة فى التربية المقارنة، والمستخدمة فى كل دراسة نفعية إصلاحية غير الحصول على دجة علمية[١١].

وعادة ما يبدأ الباحث بعد عرض المشكلة والغرض من البحث وخطة الدراسة- بعرض تاريخى للبلد- يصف بعده المشكلة فى وضعها الراهن.

مستخدماً فى ذلك الإحصاءات والبيانات والقوانين وغيرها، ثم يلقى عليها الضوء بالتفسير والتحليل، مستخدماً القوى الثقافية المختلفة، وقد يكون تفسيره وتحليله أثنا العرض، أو بعد العرض الوصفى للمشكلة والنظام، ثم ينتقل بعد ذلك إلى ما يراه من حلول ملاءمة.

وقد يضع الدارس هنا بعض المعايير، من فلسفة التربية والمناهج وعلم النفس، يسترشد بها فى إظهار المشكلات، واقتراح الحلول.

وقد يبدأ بجمع سمات عامة للتعليم، إذا كان يقارن بين بلدين ينتميان لمجموعة واحدة من البلاد، أو بين إقليمين فى بلد واحد، وقد يبدأ بالأسس والمعايير، إذا كان يقارن بين بلدين ينتميان لمجموعتين من البلاد، تتناقصان أيديولوجيا.

٢- دراسة الحالة، سواء فى ذلك دراسة نظام التعليم فى بلد من البلاد، أو دراسة مشكلة من مشكلاته، بهدف الإصلاح، أو بهدف المتعة العقلية، أو للهدف العلمى الأكاديمى- وفى هذه الحالة يمهد للدراسة- عادة بعرض تاريخى، ثم يتلوه مسح للنظام التعليمى، مع تركيز على مشكلة إن كان الهدف إبراز هذه المشكلة، ثم بيان القوى الثقافية التى أدت اليها، ثم عرض بعض التوصيات بناء على ذلك[١٢].

٣- البدء بعرض القوى الثقافية، بيان انعكاسها على التعليم فى فترتين تاريخيتين فى بلد واحد (مثل ثورة ١٩١٩ وثورة ١٩٥٢ فى مصر مثلاً، أو نظام التعليم فى الاتحاد السوفيتى قبل الثورة البلشفية وبعدها، وهكذا). وواضح أن الغرض من مثل هذه الدراسة هو المتعة العقلية أو الهدف العلمى الأكاديمى، دون الهدف الإصلاحى.

وعادة ما يبدأ الدارس بعرض القوى الثقافية، ثم بيان انعكاسها على التعليم في كل فترة، ثم يختم دراسته عن الفترتين، فصل يجمع (المتغيرات) التي حدثت في (الشخصية القومية)، وانعكاسها على التعليم[١٣] وقد يبدأ قبل ذلك كله بمقدمة تاريخية، تلقى الضوء على تلك (الشخصية القومية) عبر عصورها التاريخية.

٤- البدء بعرض الإطار الأيديولوجي العام في مجموعة من البلاد، ثم بيان انعكاسه على التعليم في تلك البلاد، كما تم في الفصول الأخيرة من هذا الكتاب، عن البلاد الراسمالية، والبلاد الشيوعية، وبلاد العالم الثالث، وكل فصل من هذه الفصول، يمكن أن تتسع دراسته، لتكون دراسة مستقلة، كما حدث- ويحدث- في دراسات عن التعليم في البلاد الاشتراكية، أو الراسمالية، أو المتخلفة، أو المتقدمة... الخ[١٤].

وواضح أن غض مثل هذه الدراسة هو المتعة العقلية، أو الهدف العلمي الأكاديمي، وقد يشير الكتاب في نهاية دراسته إلى بعض الإصلاحات التي يراها- في ضوء الإطار الأيديولوجي. والقوى الثقافية المؤثرة فيه.

٥- البدء بعرض للنظرية السياسية أو الاقتصادية أو الفكر الديني ثم بيان انعكاسها على التعليم، ويبدأ في مثل هذه الطريقة بالنظرية وتطبيقاتها المختلفة، وانعكاساتها على بقية القوى الثقافية. ثم انعكاس ذلك كله على التعليم، في مجموعتين متناقضتين من البلاد (الشيوعية والراسمالية - الديمقراطية والديكتاتورية- الدينية والعلمانية، وهكذا)[١٥].

وبجانب هذه الطرق الخمس، طرق أخرى عديدة، لايمكن عدها ولا حصرها، لأن الأمر في النهاية يتوقف على شخصية الباحث ذاته، وغوصه من بحثه وثقافته العلمية وميوله واهتماماته الشخصية، وما يطرأ عليه من ظروف أثناء قيامه ببحثه. فكثيراً ما يخطط الباحث لبحثه بطريقة معينة ثم إذا به - من تلقاء نفسه- يحس بأنه خطأ، وبأنه محتاج إلى تعديل خططه إذ تفرض عليه الدراسة نفسها الطريق الذى يجب

أن يسلكه، والطريقة التى يجب أنيتبعها، فمناهج البحث فى التربية المقارنة، وفى غيرها من العلوم التربوية وغير التربوية لم ولن تكون (قيداً) يفيد الباحث، بقدر ما هى (عون) له، فى سعيه للوصول إلى الحقيقة وتحقيق الهدف المنشود، وبمقدور أى باحث أن (يبتدع) منهجاً جديداً يلائمه ويصل به إلى هدفه بشرط أن يكون هذا المنهج متفقاً مع طبيعة العلم الذى يبحث فيه، وبشرط أن يكون الباحث قد أعد إعداداً علمياً سليماً، وقرأ لأعلام التربية المقارنة، وعرف المناهج الممكن استخدامها، فليست هناك- على حد تعبير والدمار كمفرت- "عقلية علمية"، و "لكن توجد من ناحية أخرى الطريقة العلمية، القائمة على التجربة والتحليل وتفسير الظواهر".

ويتوقف استخدام الطريقة العلمية على وجهها الصحيح، على الاستعداد الفطرى للمرء، وعلى النظرة التى اكتسبها من خلال ثقافته وخبرته[١٦].

وذلك لأن "الأفكار لا تنبع من فراغ، ولكنها يجب أن تأتى منمكان ما"، وتكون للأفكار فرصة أحسن لتخلص إذا ما توافرت محركات معينة، كالرحلات والاتصالات الشخصية والهوايات البناءة والقراءة والكتابة، واستعارة الآراء وتنميتها، والربط بين حقائق جديدة، ومحاولة تطبيق تكنيكات وأفكار من ميادين مختلفة، وبذلك وحده يمكن تنمية التفكي الخلاق والبناء كأية مهارة أخرى إلى أعلى درجة من الكفاية.

صعوبات البحث فى المنهج المقارن:

ولم يفلت المنهج المقارن من الصعوبات- شأنه شأن مناهج البحث الأخرى- التى تحيط باستخدامه، ومن هذه الصعوبات: التحيز الشخصى والثقافى للباحثين، وانتقاء المادة العلمية، وأخيراً توظيف نتائج البحوث المقارنة واستخدامها، والتحيز الشخصى والثقافى والعرقى للباحث قد يظهر فى كل خطوة من عمله، فقد يظهر فى اختيار المشكلة وجمع المعلومات البيانات وفى استخلاص النتائج وتفسيره، وفى

الغالب ما يكون التحيز لجنس من الأجناس أو وطن من الأوطان ينبوعاً خصباً من ينابيع التحيز.

والدراسات المقارنة عادة ما تستمد مادتها من معلومات متعددة ومتنوعة تبعاً لنوع ومجال كل دراسة من هذه الدراسات، مثال ذلك الدراسات فى التربية المقارنة تستمد مادتها العلمية من مصادر عديدة منها على سبيل المثال وليس الحصر علوم: الاقتصاد والاجتماع والتاريخ والفلسفة والأنثربولوجيا الاجتماعية وعلم النفس والعلوم السياسية وغيرها، وهذا الأمر يستتبعه تعذر أو صعوبة تحديد البيانات والإحصاءات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسات المقارنة تحديداً دقيقاً.

والمشكلة الثالثة التى تواجه الباحثين الذين يستخدمون المنهج المقارن تتمثل فى توظيف واستخدام النتائج التى تسفر عنها الدراسات والبحوث المقارنة استخداماً ملائماً وتفسير هذه النتائج تفسيراً موضوعياً.

وتعد هذه المشكلة من المشكلات المنهجية القديمة نسبياً فى الدراسات المقارنة خاصة فى ميادين العلوم الإنسانية المختلفة، وعلى الرغم من هذه الصعوبات التى تحيط بالمنهج المقارن فمازال عدد غير قليل من الباحثين يرتادون الآفاق الرحبة للدراسات المقارنة مسلحين بهذا المنهج

مراجع الفصل الخامس

١- عبد الغنى عبود وآخرون، التربية المقارنة - منهج وتطبيقه (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٩) ص٦٨.

٢- نقلاً: عن عبد الغنى عبود وآخرون، التربية المقارنة: منهج وتطبيق، مرجع سابق، ص ٦٩، ٧٠.

٣- المرجع السابق، ص٦٩، ٧٠.

٤- محمد منير مرسى، الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٤٧.

٥- محمد عزيز الجبابى، من الحرات إلى التحرر، (القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٧٢)، ص٢٠٤.

٦- وهيب سمعان ومحمد منير مرسى، المدخل فى التربية المقارنة، ط٣ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٠)، ص١٤.

٧- محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٤)، ص٥٦.

٨- عبد الرحمن بدوى، مناهج البحث العلمى (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٣)،

٩- عبد الغنى عبود، التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام، (القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٣)، ص٧٩.

١٠- عبد الرحمن عدس، أساسيات البحث التربوى، (عمان: دار الفرقان للنشر، ١٩٩٢)، ص١٦٨.

١١- وهيب سمعان، محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ص ٣٤-٣٥.

١٢- عبد الغنى عبود، مرجع سابق، ص ٦٠.

١٣- المرجع السابق، ص٨٩.

١٤- المرجع السابق، ص٦١.

١٥- المرجع السابق، ص٩٠.

١٦- والدمار كمفرت، فتوحات علمية، ترجمة يوسف مصطفى الحارونى، (القاهرة: سجل العرب، ١٩٦٤)، ص٢٥٤.